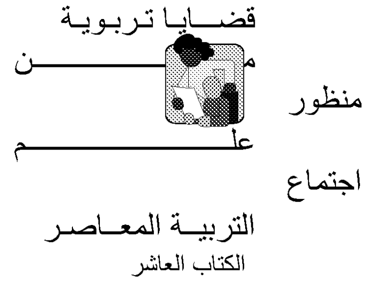


التربية وقضايا العصر

دكتور

محمد حسنين العجمى

أستاذ اجتماعات التربية وإدارتها
كلية التربية – جامعة المنصورة

تقديم:

دخل علم اجتماع التربية المعاصر مرحلة جديدة من التطور، إثر اندلاع حركة التحرر العالمية التى شهدتها حقبة الستينيات والسبعينيات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ومعظم بلدان أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، وكانت هذه الحركات جزءاً من أزمة واسعة النطاق أطلق عليها كتاب الغرب " أزمة الهيمنة الرأسمالية " وكانت الأزمة – ومازالت – من السعة والعمق حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيس المسيطر داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية التى ربطت التربية بالمجتمع من خلال منظور ضيق للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الستينات حتى أوائل السبعينيات.

وبدت أزمة الاتجاه الوظيفى البنائى واضحة (أولا) فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة، (وثانيا) فى موجهة النقد الأمبريقية والأيديولوجية التى وجهت إليه، ولم تقف نتائج الأزمة عند حل تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى البنائى؛ إذ كان من نتائجها – أيضا – أن تهيأت الشروط

الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات جديدة متنوعة تستهدف تحرير وتلخيص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة وعوامل القهر والاستغلال.

وفى خضم هذا الصراع أيضا حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة للدفاع عن هيمنة قديمة وتبريرها؛ واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة ودخل علم اجتماع التربية المعاصر بذلك مرحلة جديدة من التطور، صجتها وترتيب عليها هيمنة اتجاهين معاً – وفى آن واحد – وهما: الاتجاه الوظيفى البنائى والاتجاه النقدى الراديكالى وعلم اجتماع التربية الجديد. فخلالها ظهرت مجموعة من المداخل الدراسية لعل أبرزها : مدخل التفاعل – داخل المدرسة والفصل – والمدخل الثقافى ومدخل التنظيم والمدخل الظاهرنى (الفينومينولوجى) والمدخل النقدى.

ونظراً لما تشهده الدول المتقدمة والنامية على السواء - منذ الربع الأخير للقرن العشريين وحتى الآن - موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير التربوى، ولعلَّ من أحدثها ما أطلق عليه -مؤخراً- إعادة هيكلة المدرسة *School Restructuring* كاتجاه عالمى معاصر ظهرت تطبيقاته فى كل من : الولايات

المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزيلندا، بهدف تحسين الفعالية المدرسية *School Effectiveness*، وذلك من خلال سعى هذه الدول لمزيد من اللامركزية فى إدارة تعليمها، وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها: تعمل تحت قيادة واعية تصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتشارك فى إعداد مقاييس جديدة لتقويم أداء كافة العاملين فيها ومساءلتهم، وتأخذ بآراء المشاركين لها فى تحقيق التقدم الدراسى وتجويد مخرجاتها التعليمية.

ويتفق هذا التوجه مع الكتابات المعاصرة فى الفكر الإدارى لكل من: *Candoli, C.I. (1995) Murphy, J. & Beck. L. G. (1995)*، *David, J.L. (1996)*، *Gaziel, Haim, (1998), (2002), David, k. (1996)*، *Volansky. A.& Friedman,(2003)* وضياء الدين زاهر(٢٠٠٥م) . حيث أكدت (معاً) على أنَّ الإدارة الجديدة تتجه إلى النمط القائم على إيجاد علاقة عمل دائمة بين الفرد والمنظمة إلى الدرجة التى يصبح فيها العمل حقاً من حقوق الملكية، ومن ثَّم يجب أن تستجيب لرغبات المستهلكين والعاملين فيها.

ولعلَّ من أهم المداخل الإدارية الحديثة والمستخدمة فى تحقيق هذا التوجه هو ما يعرف (الآن) بُمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *School-Based Management*، ومع تعدد مسمياته من دولة لأخرى، فقد استهدفت تحسين قدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل وقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية. وفى هذا الصدد تَشير دراسة *Cheng. Y. C (1996)*، ودراسة *David, K. (2002)* ودراسة *Ouchi, W. G. & Segal, L. G. (2003)* ، إلى أن مدخل الإدارة الذاتية يمنح المدرسة المزيد من الفاعلية والتى تكسب (بدورها) المدرسة الفرصة لمواجهة التحديات البيئية المتغيرة من حولها؛ فتجعلها قادرة على التماسك الداخلى وتحسين أدائها ومن ثم تحقيق أهدافها وتطويرها باستمرار.

والمدرسة فى ظل مدخل الإدارة الذاتية، تعد الوحدة الرئيسة لاتخاذ القرار التربوى، بمعنى أن اتخاذ القرار يتم فى حدود وظيفية المدرسة؛ لذا تتزايد سلطة المدرسة وذاتيتها فى إدارة نفسها بنفسها وفى توفير مصادر تمويلها، كما يهيمن الشعور بالملكية على كافة العاملين بها والمعنيين بأمور التعليم من الوسط المحلى المحيط بها. وقد أكد ذلك *David, J. L. (1996)* بقوله " إن الإدارة

الذاتية للمدرسة تعنى أن مهام إدارة المدرسة يتم تحديدها فى ضوء احتياجات وخصائص المدرسة نفسها، لذلك فإن أعضاء المجالس الإدارية للمدرسة – بما فيهم التلاميذ – لديهم ذاتية اكبر ومسئولية أكبر فى استخدام كافة مصادر المجتمع ومشاركة أفراده ومؤسساته لحل مشكلات المدرسة وتفعيل أنشطة التعليم الفعالة ضمانا لتطويرها وجودة مخرجاتها ".

وكان *Allan, R. Oddem, (1995)* قد أشار لهذا المعنى بقوله " إن تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم، والإحساس بملكية المؤسسات التعليمية، وتبادل الثقة والمشاركة فى اتخاذ القرارات التربوية، وممارسة المساءلة التعليمية (كل هذه الآليات) كانت نتاجاً لانتهاج اللامركزية فى إدارة المدرسة "؛ حيث إن المشاركة المجتمعية فى صنع القرارات التربوية داخل المدرسة، يصاحبها شعور الناس بملكية هذه المؤسسة التعليمية وإبراز روح التعاون وقبول تنفيذهم لهذه القرارات (وبرضا تام) ، ويترتب عليها تمركز السلطة داخل المدرسة؛ فتستطيع إدارة شئونها وتصبح مسئولة عن القرارات الخاصة بالتمويل والمحتوى الدراسى والتنظيم الداخلى ومواعيد الدراسة والاختبارات وتنفيذ البرامج المفيدة لتلاميذها، هذا

بجانب تشجيعها للابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات تلاميذها وتلبية ميولهم التعليمية.

وهكذا يتضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة أصبح ينظر إليها باعتبارها عملية تشاركية تعاونية بين كافة العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلى المحيط بها ومؤسساته. ولعل ما يدعم هذه الحقيقة (لهو) اتفاق دراسة *Golarz, R. J. & Golarz, M. J. (1995)* ودراسة *David, J. L. (1996)* ودراسة *Cheng,Y. C. (1996)* ودراسة *Fullan, M. & Walson, N. (2000)* ، ودراسة *David, K. (2002)* ودراسة)، *Volansky A. & Friemon, I. A. (2003),* ، (معاً) على أن ثمة خمسة أسس تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة – ضماناً لتحقيق أهدافها – ألا وهى : المشاركة المجتمعية الفعالة فى صناعة القرارات التربوية بالمدرسة، ولا مركزية السلطة والمسئولية والمسألة عن النتائج، والتمركز حول إثراء مستوى التلميذ، بجانب التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسة.

فالتحول للذاتية فى إدارة المدرسة يخلق فرصاً أكبر للمشاركة المجتمعية ويدعم التجاوب بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، ويمنح المدرسة قدراً من الاستقلالية فى توظيف مدخلاتها بما

يتفق وظروف مجتمعها المحلى، ويهيئ البيئة التعليمية للتكيف مع هذه الظروف، كما يزيد من فاعلية المدرسة ومستوى جودة العملية التعليمية بها. وحيال ذلك فقد أشارت التقارير الصادرة عن البنك الدولى عام ١٩٩٩م إلى أن أى تحسينات فى نوعية التعليم المدرسى لا تتأتى إلا بتفعيل أدوار التنظيمات المجتمعية فى قضايا التعليم. كما أكد المنتدى الاجتماعى العالمى الذى عقدته منظمة اليونسكو فى السنغال عام ٢٠٠٢م على وجوب مشاركة المجتمع - أفراداً ومؤسسات - فى تطوير التعليم وإدارته وبناء أنظمة لمحاسبة الإدارة التعليمية، بجانب تقديم الخدمات والاشتراك فى صياغة السياسة التعليمية، حيث إن التعليم موضوع اجتماعى يهم كل مواطن.

لكل ما سبق جاء هذا الكتاب (**اجتماعيات التربية**) متضمناً خمسة فصول وختم بفهرست للمراجع والمصادر المستعان بها وفهرست آخر لموضوعات الكتاب وتفصيلها على النحو التالى:

جاء الفصل الأول: " علم اجتماع التربية : النشأة - التطور " **متضمناً لمقدمة وثلاثة محاور : أولهم (المرحلة الأولى مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية) وثانيهم (المرحلة الثانية مرحلة علم الاجتماع التربوى) وثالثهم (المرحلة الثالثة مرحلة علم اجتماع التربية).**

واحتوى الفصل الثانى " علم اجتماع التربية المعاصر : اتجاهاته - مجالاته " **على مقدمة ومحورين رئيسين جاء أولهم (الاتجاهات الجديدة لعلم اجتماع التربية المعاصر) وثانيهم (مجالات علم اجتماع التربية المعاصر).**

جاء الفصل الثالث – " واقع تكافؤ الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية " – **متضمناً مقدمة ومحورين أساسين : أولهما (تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة – المستويات) وثانيهما) تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية).**

وتكون الفصل الرابع – " طبيعة التعليم الموازى " – **من مقدمة ومحورين : أولهما (التعليم الموازى: المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية – الأشكال) وثانيهما (التعليم الموازى – لماذا؟)**

وتضمن الفصل الخامس " المشاركة المجتمعية فى التعليم " **مقدمة وثلاثة محاور: أولهم (طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم: المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ) وثانيهم (أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها) وثالثهم (موقع المشاركة المجتمعية من معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية).**

وتضمن الفصل السادس " المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية " **مقدمة ومحورين رئيسيين: أولهم (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عهد محمد على وأبناءه حتى ١٨٠٥م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م٩ وثانيهم (المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م وحتى عام ٢٠٠٥م٩.**

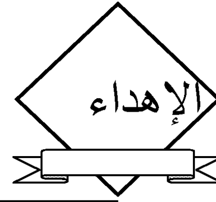
ويعرض الفصل السابع " الهوية ومخاطر العولمة " **من خلال: مقدمة ومحورين رئيسين تناول أولهم (الإطار المفاهيمى للهوية) وثـــانيهم (لمخـــاطر العولمة وتداعياتها).**

وختم الكتاب بفهرست لقائمة المراجع العربية والأجنبية وفهرست آخر لمحتوى الكتاب بفصوله السبع.

وبوصول الكتاب إلى نهايته وقبل أن نتركه ليكون ملكاً للجميع أود الاعتراف بأننى قد قدمت كل ما عندى من فكر وجهد فى هذا الكتاب المتواضع لنضعه – بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته. هذا وكلى رجاء أن تتقبل بيئتنا التربوية هذا العمل بصبر وآناه، وأن يبتهج له أساتذتى وزملائى الذين أدين للكثير منهم بالشكر والعرفان.

والله من وراء القصد وهو الهادى إلى سواء السبيل

أستاذ دكتور
محمد حسنين العجمى



إلى

كل من علمنىِّ

ولو حرفاً

إلى كل من فاته قطار

التعليم يريد تعويضاً

إلى كل راغب فى التعليم يتمنى مواصلته

إلى أهل مدينتى الصغيرة المتعلمين والراغبين فى التعليم

إلى كل هؤلاء أهدى هذا العمل المتواضع

الفصل الأول

علم اجتماع التربية النشأة – التطور

مقدمة.

أولاً: المرحلة الأولى (مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية)

ثانيا: المرحلة الثانية (مرحلة علم الاجتماع التربوى)

ثالثا : المرحلة الثالثة (مرحلة علم اجتماع التربية)

عود على بدء.

الفصل الأول
علم اجتماع التربية النشأة – التطور

مقدمة:

المجتمع الإنسانى نظام اجتماعى Social System، والنظام الاجتماعى عبارة عن كيان معقد ومتشابك من العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات والقوانين والاتجاهات التى تشكل أنماط التفاعل الاجتماعى بين أعضائه والنظام الاجتماعى متغير Variable أو تكوين أو بناء Construct افتراضى لا يمكن ملاحظته بطريق مباشر، ولكن يمكن أن نستدل عليه من خلال ممارسات المؤسسات Institution والأفراد Individuals الذين يقومون على خدمته وتحقيق أهدافه. وبناء على ذلك فإننا لا نلاحظ المجتمع الإنسانى كنظام شامل Comprehensive System يتكون من مجموعة من النظم الفرعية Sub-System كالنظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى والتربوى والثقافى .. إلخ. كل نظام منها مسئول عن قطاع معين من قطاعات المجتمع، وبينها شبكة معقدة من التفاعلات، حيث يؤثر كل نظام منها فى الأخر، ويتأثر به، وكذلك بالنظام الشامل (المجتمع). وكل نظام فرعى يتكون من مجموعة من المؤسسات تقوم على خدمته وتحقيق أهدافه، وتتكون كل مؤسسة من مجموعة من المكانات Statuses or positions التى

يشغلها أفراد يؤدى كل منهم أدواره ومسئولياته لتحقيق أهداف هذه المؤسسة، ومثال ذلك عندما نصف أحد المجتمعات بأنه مجتمع ديمقراطى من الناحية السياسية، فإننا لا نستطيع ملاحظة الديمقراطية ذاتها، ولكننا نلاحظ الممارسات التى تقوم بها المؤسسات والأفراد المسئولون عن خدمتها سياسياً؛ ومنها ممارسات انتخاب رئيس الجمهورية، ووجود أحزاب وصحف معارضه ومجلس شعب أو نواب منتخب،وفى نفس الوقت عندما نصف أحد المجتمعات اقتصادياً بأنه مجتمع رأسمالى، فإننا لا نرى الرأسمالية تمشى على أرجلها، ولكننا نستدل عليها من الممارسات القوية للملكية الخاصة أو القطاع الخاص Private sector، وكذلك عندما نصف مجتمعاً من الناحية التعليمية بأنه مركزى الإدارة، فإننا نلاحظ ذلك من خلال تمركز صنع القرارات واتخاذها وتنفيذها فى وزارة التربية والتعليم.

ونتيجة للتفاعل المباشر وغير المباشر بين النظام التعليمى Educational System من ناحية والمجتمع الذى يوجد فيه ومؤسساته من ناحية أخرى، وبالرغم من حداثة علم الاجتماع العام مقارنة بكثير من العلوم واستقلاله رسمياً عن الفلسفة عام١٨٣٧ على يد المفكر الفرنسى أوجست كونت A. Comte ، فإن كثيراً

من التربويين يضعون هذا العلم على قمة العلوم الإنسانية التى دفعت بالتربية إلى الدراسة العلمية، ويهتم علم الاجتماع العام بالدراسة العلمية للمجتمع والتفاعلات التى تتم فيه، أى يهدف إلى بناء مجموعة من النظريات المنطقية والمتسقة عن المجتمع الذى نعيش فيه، وهو العلم الذى يوضح كيف " أن المجتمع كله نسيج واحد، ويتكون هذا النسيج من خيوط عديدة منها: النشاط الاقتصادى ، والسياسى، والاجتماعى، والدينى والتربوى، والأسرى، والحكومى، والترفيهى وغيرها من المناشط الاجتماعية التى تعتبر سداة هذا النسيج ولحمته".

وبالرغم من أن الدراسة الاجتماعية للتربية بدأت تحت مظلة علم الاجتماع العام – كما سبق أن ذكرنا – فقد حدثت مجموعة من التغيرات مع بداية القرن العشرين أدت إلى ظهور علم الاجتماع التربوى *Educational sociology* الذى كان يمثل ابنا شرعياً لعلم الاجتماع العام ويهدف إلى الدراسة الاجتماعية للتربية من وجهة نظر علماء الاجتماع العام، واستمر هذا العلم فترة من الزمن، ثم ما لبث أن تحول إلى علم اجتماع التربية *Sociology of Education* كعلم تربوى اجتماعى مستقل نتيجة لبعض

التطورات التربوية والمجتمعية التى حدثت بعد الحرب العالمية الثانية.

ومن الملاحظ أن علم الاجتماع التربوى أولا، علم اجتماع التربية ثانيا، لم يجد اهتماماً كافياً من جانب الباحثين العرب سواء المتخصصين فى التربية أو علم الاجتماع، والأدلة على ضعف هذا الاهتمام كثيرة. منها ندرة الدراسات العلمية التى تعرضت لهذا العلم حتى الوقت القريب، وإهمال بعض الباحثين الاجتماعين تضمين علم اجتماع التربية أو علم الاجتماع التربوى كفرع رئيسى عند تعرضهم لفروع علم الاجتماع العام، بالإضافة إلى الخلط بين علم الاجتماع التربوى وعلم اجتماع التربية، على الرغم من انتهاء علم الاجتماع التربوى رسمياً عام ١٩٦٣.

ونظراً لندرة ما كتب عن نشأة علم اجتماع التربية وتطوره من جانب الباحثين العرب، وكمحاولة لتعريف القارئ العربى بهذا العلم، فإننا سنحاول فى هذا الفصل تقديم عرض تاريخى مختصر من خلال ثلاث مراحل هى:

١- مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية Social Study of Education.
٢- مرحلة علم الاجتماع التربوى Educational Sociology .
٣- مرحلة علم اجتماع التربية Sociology of Education.

<u>أولاً: المرحلة الأولى (مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية)</u>

بالرغم من أن الظهور الرسمى لعلم الاجتماع التربوى جاء متأخراً، وبالتحديد مع بداية القرن العشرين، فإن الاتجاه نحو الدراسة الاجتماعية للتربية كان محور اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر التاريخ. فالفيلسوف اليونانى القديم أفلاطون *Plato* (٤٢٨ – ٣٤٧ ق. م) رائد الفلسفة المثالية *Idealism* كانت له رؤيته الخاصة عن طبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع، وذلك عندما وضع تصوره الفلسفى عن المدينة الفاضلة، وكيف يمكن أن يلعب التعليم دوراً رئيساً فى بناء المواطن والمجتمع فى هذه المدينة.

وقد ربط أفلاطون بين مخرجات النظام التعليمى ومتطلبات سوق العمل، وقد دفع هذا بعض التربويين إلى تتويج أفلاطون كأول علم اجتماع تربوى، وأن بداية التفكير الفلسفى المنظم هى بداية لعلم اجتماع التربية.

ثم جاء بعده تلميذه أرسطو Aristotle رائد الفلسفة الواقعية Realism وصاحب فكرة أن الطفل يولد وعقله كالصفحة البيضاء ومهمة المجتمع تزويده بالمعارف والحقائق، ومن ثم أكد على أهمية الدور الاجتماعى فى تربية الطفل.

واستمر هذا الاتجاه الاجتماعى للتربية محور اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر العصور الوسطى وعلى رأسهم العلامة العربى ابن خلدون الذى أكد على طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع ودورها فى حل مشكلاته وتطوره والذى يعتبره بعض المؤرخين الاجتماعيين مؤسس علم الاجتماع.

ولكن هذا الاهتمام بالدراسة الاجتماعية للتربية ما لبث أن أفل مع بداية العصور الحديثة بعد أن تأثر سلبياً بظهور الحركة الطبيعية فى التربية التى تزعمها المفكر الفرنسى جان جاك روسو J. Rouseau (١٧١٣ – ١٧٧٨ م) خلال القرن الثامن عشر والذى هاجم طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، وأكد على العلاقة بين الطبيعة والفرد، حيث قال: " إن كل شئ هو خير طالما فى يد الطبيعة، وإذا مسته يد المجتمع انقلب إلى شر ". وربما يرجع موقف روسو السلبى من الدور الاجتماعى للتربية إلى ظروف المجتمع الفرنسى السياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية آنذاك، وكذلك ظروفه الشخصية والأسرية.

ومع بداية النصف الثانى من القرن التاسع عشر، ونتيجة لبعض التغيرات العالمية منها الثورة الصناعية، والتقدم العلمى، والثورات السياسية وعلى رأسها الثورة الفرنسية، واستقلالية علم

الاجتماع العام عن الفلسفة، وظهور بعض علماء الاجتماع العام ذوى الميول التربوية، بدأ الاهتمام يزداد بالدراسة الاجتماعية للتربية، وقد تجلى هذا الاهتمام فى ظهور بعض المدارس والاتجاهات الفكرية التى كان لكل منها وجهة نظر معينة نحو الدراسة الاجتماعية للتربية. وقد حاول كل من شمبورى M. Shimbory من ناحية وسمث P. Smith وملزر B. Miltzer ، ودوبى H. Doby من ناحية ثانية تصنيف هذه المدارس والاتجاهات.

ويعتبر كتاب التربية والمجتمع Education and Society الذى نشره جون ديوى عام ١٨٩٩ إشارة إلى الاهتمام الجاد بالدراسة الاجتماعية للتربية من وجهة نظر المدرسة البراجماتية وفيما يلى تصنيف ميلرز دوبى لأبرز هذه المدارس:

✪ **تصنيف ميلرز، دوبى ، سميث:**

قام هؤلاء المفكرون بتصنيف الاهتمامات والاتجاهات المتعددة المرتبطة بالدراسة الاجتماعية للتربية خلال ذات الفترة – النصف الثانى من القرن التاسع عشر – إلى أربع مدارس فكرية، لكل منها وجهة نظرها الخاصة نحو العلاقة بين التربية والمجتمع، وهذه المدارس هى:-

١- المدرسة الفلسفية : Philosophical School

وتزعم هذه المدرسة كل من فينى *R. Finney*، وبيترز *C. Peters* ، وبود *B. Bode* الأمريكيين، وإن كانت جذور هذه الفلسفة ترجع إلى فلاسفة التربية السابقين الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين التربية والقيم، وما يجب أن تكون عليه هذه العلاقة. ويرى أنصار هذه المدرسة أن هدف التربية بناء المجتمع الديمقراطى. ولكن يتحقق هذا الهدف يجب الاهتمام بالمدرسة بما فيها من مناهج وطرائق تدريس، بمعنى أن تتضمن العملية التعليمية عمليات التفاعل الاجتماعى التى تحدث داخل المدرسة وخارجها، والتى تساعد فى نمو الاتجاه الديمقراطى لدى تلاميذها، ومن الملاحظ أن أفكار هذه المدرسة الفلسفية تتجه نحو الاهتمام بالتربية أكثر من اهتمامها بعلم الاجتماع، وتتفق أهدافها إلى حد كبير مع أهداف المدرسة البراجماتية فى التصنيف السابق.

٢- المدرسة التطبيقية : The Applied School

وتزعمها كل من سمث *W. Smith* المتأثر بالاتجاه الفلسفى، وبراون *F. Brown* المتأثر بالاتجاه الوظيفى، واهتمت هذه المدرسة بدراسة علم الاجتماع التربوى كعلم تطبيقى وفرع لعلم

الاجتماع العام، ويتفق أنصارها على ضرورة اهتمام علم الاجتماع التربوى بتخطيط المناهج الدراسية وبنائها بما يتفق والحاجات الأساسية للتلاميذ الذين يعيشون فى عالم متغير.

٣- المدرسة الوظيفية: The Functional school:

واهتمت هذه المدرسة بالبحث فى الظاهرات والعمليات والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة كمؤسسة اجتماعية وخارجها، وطبيعة العلاقة بين ما يحدث داخل المدرسة من ظاهرات وعمليات ومشكلات وسلوك للتلاميذ، وأكد أنصارها على ضرورة إجراء دراسات تجريبية وميدانية على المدرسة والمؤسسات الاجتماعية المرتبطة بها كى تستطيع تحديد المهام والمؤسسات التربوية لكل مؤسسة من هذه المؤسسات، ومدى التفاعل بينها لتحقيق الأهداف التربوى المرجوة.

٤- المدرسة السوسيولوجية The Sociological School

ويرى أنصارها ضرورة الاهتمام بتطوير على اجتماع التربية كفرع لعلم الاجتماع العام، ولكنه فى ذات الوقت علم مستقل له أهدافه واتجاهاته ومجالاته، ومن ثم ليس علماً تطبيقياً كعلم

الاجتماع التربوى الذى تبنته المدرسة التطبيقية، ويتفق أنصار هذه المدرسة أيضا على ضرورة الاهتمام بتحليل المؤسسات التربوية إلى عناصرها الأولية وتحديد العلاقات بينها بهدف إضافة معلومات جديدة إلى هذا العلم.

وبالرغم من الاختلافات الواضحة بين وجهات نظر هذه المدارس نحو طبيعة الدارسة الاجتماعية للتربية، والمعايير والأسس التى استخدمت فى تصنيف هذه المدارس، فإنها تتفق جميعها فى هدف واحد يتمثل فى اهتمامها بطبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية كعملية اجتماعية، والتعليم كنظام اجتماعى، والمدرسة كمؤسسة تربوية .. وكل من المجتمع ونظمه ومؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة.

وأن هذه المدارس الفكرية تأثرت إلى حد كبير بكل من الفلسفة الألمانية التى سادت أوربا خلال القرن التاسع عشر، والحركة البراجماتية التى سادت أمريكا خلال النصف الثانى من ذات القرن.

وقد شهدت نهاية هذه المرحلة بدايات استخدام المنهج العلمى Scientific method فى التربية، وذلك على أيدى كل من ويليام

فونت W. Wundt الذى أنشأ أول معمل لعلم النفس التجريبى Experimental Psychology فى ألمانيا عام ١٨٧٩، وجالتون F. Galton، وكاتل M. Cattel اللذين اهتما بدراسة الفروق الفردية Individual Differences واستخدام الاختبارات العقلية فى قياس الذكاء فى كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، أما على مستوى استخدام المنهج العلمى فى مجال الدراسة الاجتماعية للتربية فقد ظهرت أول دراسة فى هذا المجال عام ١٨٩٧ قام بها جوزيف رايس J. Rice والتى تعتبر الرائدة فى حركة البحث التربوى، واهتمت بدراسة العلاقة بين هجاء التلاميذ للكلمات وتحصيلهم الدراسى.

ثانيا: المرحلة الثانية (مرحلة علم الاجتماع التربوى):

شهدت بداية القرن العشرين الميلاد الرسمى لعلم الاجتماع التربوى كفرع من فروع المعرفة وله أهدافه، ومحتوياته، وطرائق بحثه، ولم يظهر هذا العلم من فراغ، ولكن نتيجة لبعض التغيرات المجتمعية والتربوية والمعرفية التى أكدت الحاجة إلى ظهوره، ومن هذه التغيرات.

١- زيادة اهتمام الحكومات فى أوربا وأمريكا بالتعليم كوسيلة أساسية لتقدم كل من الفرد والمجتمع.

٢- ظهور جيل من المتخصصين فى علم الاجتماع العام ذى الميول والاتجاهات التربوية، مع رغبتهم فى دراسة الظاهرات والعمليات والمشكلات التربوية من وجهة نظر علم الاجتماع.

٣- الزيادة السريعة فى كم وكيف المعرفة، والتعقد فى نسيجها أدى إلى ظهور فروع كثيرة للمعرفة لم نكن لها وجود من قبل، أو ما يطلق عليها العلوم البينية Interdisciplinary Sciences التى نشأت نتيجة للعلاقات بين العلوم الرئيسية ببعضها، ومنها علم الاجتماع التربوى.

٤- الزيادة المستمرة فى أعداد الجامعات ومراكز البحوث فى كثير من دول العالم.

٥- الاهتمام باستخدام المنهج العلمى كأسلوب لحل المشكلات وتفسير الظاهرات واكتشاف المعرفة فى مجالات العلوم الإنسانية وخاصة مجال التربية، والتى قام بها بعض التربويين والمهتمين بالتربية.

ويتفق بعض المهتمين على أنه إذا كانت البداية الرسمية لعلم الاجتماع التربوى قد تحددت خلال السنوات الأولى من القرن العشرين، فإن جذوره التاريخية فى العصر الحديث ترجع إلى كتابات وجهود كل من جون لوك J. Locke ، وأوجست كونت A. Comte واسبنسر Spencer الأوربيين، وكل من وارد L. Ward ، وكولى C. Cooley ، وروس E. Ross الأمريكيين .

وسنحاول خلال الصفحات التالية أن نتعرض لمرحلة علم الاجتماع التربوى من خلال أربعة محاور أساسية ممثلة فى استقلالية علم الاجتماع التربوى، وأهدافه، وتطوره، والنقد الذى وجه إليه.

أ- استقلالية علم الاجتماع التربوى:

شهدت هذه المرحلة وخاصة فى بدايتها مجموعة من المؤشرات والبراهين التى تؤكد على استقلالية علم الاجتماع التربوى ومنها:

١- عرضت بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالى مقررات دراسية تحت مسمى علم الاجتماع التربوى أو بعض المسميات المرتبطة به ضمن مناهجها الدراسية، والمتتبع لتاريخ علم الاجتماع التربوى يلاحظ أنه لم يقدم أى مقرر دراسى تحت عنوان " علم الاجتماع التربوى " إلى أن استعمل هنرى سوزالو H. Suzzallo هذا العنوان أول مرة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٠ ويعتبر روس E. Ross أول من طرح مقرراً دراسياً على المستوى الجامعى تحت مسمى علم الاجتماع للمعلمين Sociology For Teachers ، وقام بروكوفر W. Prokover بدراسة إحصائية لعدد الجامعات التى طرحت مقررات دراسية تحت مسمى علم الاجتماع التربوى خلال الفترة من بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الأولى، وتوصل إلى

أن مجموع هذه الجامعات بلغ أربع عشرة جامعة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وأشار عبد الله الرشدان إلى أنه خلال الفترة ما بين ١٩١٠ – ١٩٢٦ ازداد عدد الكليات التى تطرح مقررات دراسية فى علم الاجتماع التربوى من أربعين إلى مائة وأربع كليات على مستوى الولايات المتحدة وحدها.

٢- ظهور أعداد كبيرة من الكتب والمراجع التى تحمل مسمى علم الاجتماع التربوى، وقد تضمنت هذه المؤلفات العديد من المفاهيم والقضايا والمشكلات والظاهرات والعمليات الاجتماعية فى علاقتها بالتربية. وقد ظهر أول مؤلف فى علم الاجتماع التربوى على يد سمث W. Smith تحت مسمى " مقدمة لعلم الاجتماع التربوى " An Introducation to Educational sociology، وتم نشر حوالى ٢٥ مؤلفاً تحت مسمى علم الاجتماع التربوى خلال الفترة من ١٩٢٣ إلى ١٩٣١.

٣- تأسيس الجمعية القومية لدراسة علم الاجتماع التربوى The national Society for the study of

Educational Sociology سنة ١٩٢٣ وقد تولت هذه الجمعية إصدار دورية علم الاجتماع التربوى Journal Of Educational Sociology عام ١٩٢٧، وتولى الإشراف على هذه الدورية عالم الاجتماع التربوى باين E. Bayne، والتى قامت بنشر كثير من الدراسات والمقالات المتخصصة فى علم الاجتماع التربوى خلال فترة طويلة امتدت حتى عام ١٩٦٣.

ب- تطور علم الاجتماع التربوى:

بنظرة تاريخية لتطور علم الاجتماع التربوى منذ بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الثانية، يمكن القول أن هذا العلم مر بثلاث فترات زمنية لكل منها ما يميزها عن غيرها من حيث مجالات الاهتمام وطرائق البحث فيه، وهذه الفترات هى.

(١) فترة علم الاجتماع للمعلمين Sociology for Teachers:
وقد امتدت هذه الفترة من بداية القرن العشرين حتى الحرب العالمية الأولى، واهتم علماء الاجتماع التربوى خلالها بدراسة المعلم من حيث إعداده، وتدريبه، ومشكلاته، وأدواره، وتفاعلاته مع زملائه والتلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها. وقد سادت خلال هذه

الفترة النظرة إلى الكتاب المدرسى أو المادة الدراسية على أنها مركز العملية التعليمية. ومن أوجه النقد التى وجهت إلى علم الاجتماع للمعلمين أنه كان علماً بدائياً لندرة استخدامه لطرائق المنهج العلمى فى تناول موضوعاته وقضاياهن ويعتبر سوزالو A. Suzzallo أحد مؤسسى هذا العلم.

(٢) فترة علم الاجتماع للتربية Sociology for Educational:

وقد امتدت هذه الفترة خلال العشرينيات، وسادت خلالها الحركة التقدمية Progressivismعلم الاجتماع التربوى، وحركة القياس النفسى واختبارات الذكاء لقياس الفروق الفردية فى علم النفس التربوى، واهتم علماء الاجتماع للتربية بدراسة بعض المبادئ والقيم الاجتماعية كالحرية والديمقراطية والعدالة فى علاقتها بالتربية، بالإضافة إلى الاستفادة من استخدام القياس النفسى كوسيلة لاكتشاف القدرات العقلية للتلاميذ واستعداداتهم مستنداً إلى وجهة نظر الحركة التقدمية التى ترى أن التلميذ هو محور العملية التعليمية Child-Centered Education، وبناء على ذلك فإنه كلما اكتشفت قدراته واستعداداته مبكراً ساعد ذلك فى نجاح العملية التربوية.

وقد واجهت الحركة التقدمية فى التربية بعض أوجه النقد من جانب بعض علماء الاجتماع التربوى، منها أنه تركز أكثر على فردية المتعلم وقدراته العقلية، وتهمل إلى حد كبير المجتمع الذى يعيش فيه هذا المتعلم والذى يؤثر ويتأثر بنظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية خلال حياته – وبناء على ذلك يجب أن يكون هنا اهتمام بالوظيفة الاجتماعية للتربية والتى تتمثل فى نقل ثقافة المجتمع إلى النشء وإعدادهم للحياة فى مجتمعهم حاضراً ومستقبلاً.

وقد دفع هذا الاتجاه النقدى بعض المهتمين بعلم الاجتماع التربوى إلى الاهتمام بم يطلق عليه الحركة الجوهرية Essentialism فى هذا العلم، والتى تؤكد على ضرورة أن يكون المجتمع هو المحور الرئيس للعملية التربوية. وقد ظهر علم اجتماع التربية المعيارى Normative Sociology of Education كنتيجة طبيعية لانتشار الحركة الجوهرية.

(٣) فترة علم اجتماع المشكلات التربوية Sociology of Educational Problems: وامتدت هذه الفترة خلال الثلاثينيات، وتميزت بظهور حركة مدرسة المجتمع Community school

Movement التى حاولت الجمع بين الحركة التقدمية التى تركز أكثر على المتعلم، والحركة الجوهرية التى تهتم أكثر بالمجتمع. واهتمت هذه الحركة بالبحث فى كل من المتعلم والمجتمع وعلاقة كل منهما بالتربية، وتزعم هذه الحركة كل من زوريوغ M. Zorbough وتراشر F. Trasher ، وكوك L. Cook. ومن أوجه النقد التى وجهت إلى هذه الحركة أن معظم المشكلات التى تعرضت لها بالبحث تمت دراستها بطريقة عشوائية، وأن اهتمامها كان منصباً على التحليل النظرى لهذه المشكلات من خلال محدداتها الاجتماعية، وقد شهدت هذه الفترة انخفاض عدد المقررات الدراسية المرتبطة بعلم الاجتماع التربوى التى تطرحها الجامعات، وإحلال مقررات دراسية مرتبطة بفروع أخرى من علم الاجتماع العام محلها. وقد أثبتت نتائج الدراسة التى أجرها هارنجتون G. Harrington ضعف اهتمام كليات ومعاهد التربية بتدريس علم الاجتماع التربوى خلال هذه الفترة.

يتضح مما سبق اختلاف أهداف ومجالات علم الاجتماع التربوى خلال المراحل الثلاث السابقة، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى زيادة أعداد الباحثين والعلماء المهتمين بعلم الاجتماع التربوى،

وغالباً ما تؤدى هذه الزيادة العددية إلى تعدد الآراء ووجهات النظر نحو قضايا علم الاجتماع التربوى ومشكلاته، بالإضافة إلى انتشار اتجاهات وحركات فلسفية متعددة سواء فى علم الاجتماع العام أو الفلسفة أو التربية، ولكل منها وجهة نظرها الخاصة فيما يتعلق بكل من الطبيعة البشرية والفرد والمجتمع، وعلاقة كل منها بالتربية، وقد أثرت هذه الاختلافات فى الآراء على علم الاجتماع التربوى من حيث أهدافه ومجالاته ومناهجه.

ج- أهداف علم الاجتماع التربوى:

مع تعدد الآراء والاتجاهات فى علم الاجتماع التربوى فإن هناك بعض الأهداف العامة المتفق عليها بين المهتمين بهذا العلم والتى دارت حولها كثير من مجالات علن الاجتماع التربوى وطرائقه خلال الفترة من بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الثانية، ومن هذه الأهداف:

أ- **تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعى**: اتفق بعض المهتمين بعلم الاجتماع التربوى وعلى رأسهم كل من جود A. Good وإلوود Elewood، وكينمان J. Kinneman أن هذا العلم يمكن أن يقدم لنا أسس التقدم الاجتماعى، بالإضافة إلى بعض

الحلول لبعض المشكلات الاجتماعية، وأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية من الممكن أن تساعد الأفراد فى ممارسة الضبط الاجتماعى الذى يعتبر أحد الوسائل الرئيسية لتقدم المجتمع إلى أعلى مستوياته.

ب- تحليل الأهداف التربوية من وجهة النظر الاجتماعية: حيث أكد بعض علماء الاجتماع التربوى ومنهم سنيدن D. Snedden ، وكليمنت S. Climent، على أن هدف هذا العلم هو التحليل الموضوعى لأهداف التربية من وجهة النظر الاجتماعية. وقد حاول هؤلاء العلماء التوصل إلى فلسفة اجتماعية للتربية تعتمد على تحليل المجتمع وحاجات أعضائه.

ج- تطبيق نظريات واتجاهات علم الاجتماع فى مجال التربية: حيث اتجه البعض ومنهم زوربوغ H. Zurbourgh ، وبراون F. Brown ، وزيلينى L. Zeleny إلى أن علم الاجتماع التربوى ليس علماً قائماً بذاته، ولكنه فرع تطبيقى لعلم الاجتماع العام يهدف إلى تطبيق مفاهيم ونظريات واتجاهات علم الاجتماع العام واستخدامها فى ميدان التربية. وقد أشار باريليوس P. Parelius فى ذلك إلى أن تطور علم الاجتماع العام تأثر كثيراً بنموذج الجامعة الألمانية الذى يرى أن هدف العلم هو المساهمة فى البناء العام للنظرية، مع

ضرورة فصل العمل الأكاديمى عن الأمور السياسية والعملية، ومن ثم فإن النظر إلى علم الاجتماع التربوى يمثل مطلباً ضرورياً وفرعاً تطبيقياً لعلم الاجتماع العام.

د- دراسة التربية كعملية تنشئة اجتماعية : حيث أكد كل من إلوود Elwood وبودسون Bodson وغيرهما على أن العلاقة وطيدة بين كل من المجتمع والفرد، وأن للمجتمع دوراً هاماً فى تطور شخصية الفرد وتكوينها، ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية التى يتعلم خلالها الفرد الخبرة الاجتماعية عن طريق تفاعله مع الجماعة من الممكن أن تكون مجالاً خصباً لهذا العلم، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالبيئة الثقافية التى تكتسب وتنظم فيها الخبرة، وكيفية استخدام العملية التربوية فى تحقيق النمو السوى لشخصية الفرد.

هـ- تدريب الباحثين والعاملين فى مجال التربية: فقد اتفق كل من بودسون Bodson وباين Bayne على أن هدف علم الاجتماع التربوى هو تزويد المعلمين والباحثين والمهتمين بالتربية، بتدريب فعال من خلال دراستهم لعلم الاجتماع التربوى، ومدى إسهامه فى فهم العملية التربوية، بالإضافة إلى أن هذا العلم يساعدهم فى فهم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية.

د- نقد علم الاجتماع التربوى:

بالرغم من الاهتمام المتزايد – كما سبق أن ذكرنا – من جانب المهتمين بعلم الاجتماع التربوى وإسهاماته المتعددة فى مجال التربية خلال الفترة من بداية القرن العشرين وحتى الحرب العالمية الثانية، فإنه تعرض لنقد شديد فى نهاية هذه الفترة من جانب كثير من علماء الاجتماع العام والتربية. وقد تضمن هذا النقد أهداف العلم ومجالاته ووظائفه وطرائق البحث فيه، وقد أدى هذا النقد بالقائمين على هذا العلم إلى إعادة النظر نحوه ونحو أهدافه ومجالاته، ومن أوجه النقد التى تعرض لها والتى تؤكد تبعيته لعلم الاجتماع العام ما يلى:

١- أن علم الاجتماع التربوى ظهر كفرع تطبيقى من فروع المعرفة طبقاً للمدرسة الألمانية التى تزعمها الفيلسوف نيتشه والتى قسمت المعرفة إلى:

أ- علوم نظرية Theoretical Sciences ذات مكانة عالية، وتشمل المفاهيم الأساسية والقوانين والنظريات والمبادئ العامة، ووظيفتها توجيه وتحديد مسارات العلوم التطبيقية. وتتمثل العلوم

النظرية فى الجانب الاجتماعى فى كل من علم الاجتماع العام وعلم النفس العام، وغيرها من العلوم العامة.

ب- علوم تطبيقية Applied Sciences وهى أقل مكانة من العلوم النظرية، ووظيفتها تطبيق مفاهيم ونظريات ومبادئ العلوم النظرية كل فى مجاله. وبناءً على ذلك كانت النظرة العامة إلى علم الاجتماع التربوى أنه علم تطبيقى، أى فرع تطبيقى لعلم الاجتماع العام فى مجال التربية، تكون وظيفته الأساسية تطبيق مبادئ ومفاهيم ونظريات وقوانين علم الاجتماع العام فى مجال التربية.

ويستند أنصار هذا النقد إلى أنه من الصعب أن يقوم علم الاجتماع التربوى كفرع تطبيقى لعلم الاجتماع العام وحده بتزويد المعلمين والإداريين بما يحتاجونه فى أعمالهم الفنية والإدارية، ومن ثم لا يستطيع وحده أن يحدد مسار سياسة النظام التعليمى ككل؛ نظراً لأن وظيفة كل من المعلم والمدير هى توجيه العملية التربوية وتنظيمها والإسهام فى حل مشكلاتها ، ويتطلب ذلك أن يدرس كل منهما علم النفس والإدارة والسياسة والتاريخ وغيرها من العلوم الإنسانية التى تساعدهم فى أداء أعمالهم بالإضافة إلى علم الاجتماع.

٢- أن علماء الاجتماع العام وباحثيه الذين قاموا بتطبيق مفاهيم ونظرياته ومبادئه فى مجال التربية وتحديد أهداف الاجتماع التربوى، هم الذين نصبوا أنفسهم زعماء لهذا العلم، ومن ثم أصبح هذا العلم مجرد فرع تابع لعلم الاجتماع العام أكثر منه علماً مستقلاً، والأدلة على ذلك كثيرة؛ منها أن معظم الباحثين النشيطين فى هذا العلم الجديد قدموا أنفسهم إلى مجتمع القراء كعلماء وباحثين فى علم الاجتماع العام متخصصين فى علم الاجتماع التربوى، هذا بالإضافة إلى أن معظم من اهتموا بهذا العلم كانوا ينتمون إلى أقسام الاجتماع بكليات الآداب ومؤسسات التعليم العالى الأخرى أكثر من انتمائهم إلى كليات ومعاهد التربية.

٣- فى دراستين أجراهما كل من لى Lee ، ومور Moore عن أهداف علم الاجتماع التربوى ومجالاته خلال تلك الفترة توصل الباحثان إلى أن هناك اختلافات كثيرة فى محتوى المقررات الدراسية التى تطرحها الجامعات تحت مسمى علم الاجتماع التربوى، بالإضافة إلى أن موضوعات هذه المقررات اختارها علماء الاجتماع العام كى تخدم طلابهم

المهتمين بالتربية، هذا إلى جانب وجود اختلافات كثيرة فى أهداف المؤلفات الخاصة بعلم الاجتماع التربوى ومحتواها.

٤- أن دورية علم الاجتماع التربوى Journal of Educational sociology التى بدأ إصدارها عام ١٩٢٧ كانت تتضمن دراسات ومقالات أكثر ارتباطاً بموضوعات علم الاجتماع العام منها بموضوعات التربية، وأن غالبية المحررين والمشاركين فيها كانوا ينتمون إلى علم الاجتماع العام.

ثالثا: المرحلة الثالثة : مرحلة علم اجتماع التربية

Sociology of Education

فى الوقت الذى بدأ فيه علم الاجتماع التربوى فى الأفول خلال فترة الأربعينيات نتيجة أوجه النقد التى تعرض لها –س والتى ذكرناها سابقاً – كان علم اجتماع التربية على موعد مع انتشار والرسمية فى كثير من دول العالم مع أن البداية الحقيقية لهذا العلم بدأت منذ بداية العشرينيات على يد كل من دور كايم E. Dorkhiem الذى يعتبر الأب الروحى The Founding Father لهذا العلم فى العصر الحديث، وأنجل R. Angle.

وقد مر علم اجتماع التربية خلال الفترة من بداية النصف الثانى من القرن العشرين حتى الآن بمرحلتين، يمكن أن نطلق على المرحلة الأولى مرحلة علم اجتماع التربية التقليدى، والمرحلة الثانية علم اجتماع التربية المعاصر. وفيما يلى عرض لهاتين المرحلتين:

١- مرحلة علم اجتماع التربية التقليدى

Traditional sociology of Education

وامتدت هذه المرحلة من نهاية الحرب العالمية الثانية حتى أواخـر السـتينيات، وسنحاول أن نتناول من حيث العوامل التى ساعدت على سيادته خـلال تلـك الفتـرة، والاتجاهات السائدة فيه، وأهم مجالاته:

أ- العوامل التى ساعدت على سيادة علم اجتماع التربية

من العوامل التى ساعدت على سيادة علم اجتماع التربية مع بداية النصف الثانى من هذا القرن ما يلى:

١- نمو الاتجاه الإيجابى نحو الدور الاجتماعى والاقتصادى للتربية: حيـث ازداد وعى الحكومة والأفراد فى الدول المتقدمة وبعض الـدول الناميـة بأهميـة التعليم فى عملية التقدم والتنمية الشاملة لكل من الفرد والمجتمع، وقد نـتج هذا الوعى عن انتشار بعض النظريات والاتجاهات العلمية فـى اقتصـاديات التعليم؛ نظرية رأس المال البشرى Human Capital Theory، ونظرية التعلـيم كاسـتثمار Education as Investment ونظريـة التقـدم Modernization Theory والتى أدت بدورها إلى زيادة الاهتمام الكمـى والكيفى بالتعليم، بالإضافة إلى انتشار بعض المبادئ والاتجاهـات التربويـة التى تبنتها الحكومات الديمقراطية فى كثير من دول العالم المتقدمة والناميـة مثل مبادئ حقوق الإنسان Human Rights التى أعلنتها الأمـم المتحـدة عام ١٩٤٩ وتكـافؤ الفـرص التعليميـة Equality of Educational Opportunity، والتعلـيم الإلزامـى Compulsory Education ، والتعلـيم للجميـع Education for all، ومجانيـة التعلـيم Free

Education، والتربية المستمرة Continuous Education، وكـذلك تجارب بعض الدول وخاصة اليابان التى اعتمدت علـى اسـتثمار المـوارد البشرية Human Resources عن طريق التعليم فى حركة تقدمها التـى بهرت العالم أجمعه.

٢- توطيد العلاقة بين التربية وعلم النفس: نتيجة زيـادة الاهتمـام باسـتخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والتحصيل الدراسى فى تقـويم الأداء الأكـاديمى للطلاب، وتوجيههم أكاديمياً ومهنياً فى المؤسسات التعليمية. وقد ساد خـلال تلك الفترة الاتجاه الوراثى بين علماء التربية وعلم النفس والذى أثبتت نتائج دراساته إيجابية العلاقة بين الوراثة وكل من الـذكاء والتحصـيل الدراسـى للطلاب، وتزعم هذا الاتجاه كل من جنسن Jensen وأيزنك Eysenk.

٣- النظرة الجديدة إلى التربية بأنها علم تبادلى حيث اتفـق بعـض المهتمـين بالتربية على الإجابة على السؤال: " هل التربية علم أو لا ؟ كما يلى:

أ) التربية ليست مجالاً أو حقلاً يستغله المتخصصون والباحثون فـى العلـوم الإنسانية فى إجراء تجاربهم ودراساتهم بهدف تطوير هـذه العلـوم دون النظر إلى تطوير التربية. وكان هذا الاتجاه سـائداً حتـى بدايـة القـرن العشرين، وإن كانت هذه النظرة مازالت سائدة لدى البعض حتى الآن.

ب) التربية ليست علماً تقليدياً ضيقاً يختص بجانب معين من شخصية الفـرد، أو بمجال معين من مجالات الحياة كعلوم الكيميـاء والأحيـاء والطبيعـة وغيرها، وقد عرف البعض العلم بمعناه التقليدى بأنه بناء منظم ومتكامـل ودقيق من المفاهيم والمعلومات والقوانين والنظريات، وهو الذى يهـدف إلى اكتشاف المعرفة وتفسير الظاهرات وحل المشكلات فى مجال معين.

ج) التربية ليست علماً تطبيقياً من الدرجة الثانية يهدف إلى تطبيق مبادئ وقوانين ونظريات العلوم النظرية فى مجال التربية بغرض الإفادة منها، أى أنها علم يعتمد على العلوم الأخرى ويستفيد منها دون أن يقدم لها ما ينفعها، ومازال هذا الاتجاه مؤيداً من جانب البعض.

ولكن اتفق بعض التربويين على أن التربية علم إنتاجى تبادلى، بمعنى أنها علم يتبادل المنفعة والفائدة مع العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الإنسانية، أى أنها تستفيد مما تنتجه هذه العلوم من حقائق ومعلومات ومفاهيم ونظريات، ثم تعيد بدورها هذه المنفعة لتلك العلوم عن طريق إعداد متخصصين –باحثين وعلماء –فيها، مثال ذلك المعلومات الرياضية يتم تضمينها فى مناهج الرياضيات فى الصفوف الدراسية المختلفة بهدف تعريف الطلاب بعلم الرياضيات ومحتوياتهن ثم يتخصص البعض منهم بعد ذلك فى ذلك العلم ويصبحون علماء وباحثين جدد فى مجال الرياضيات على المدى البعيد. وكذلك مع العلوم الأخرى.

٤- التوسع فى استخدام المنهج العلمى فى التربية: إذا كان المنهج العلمى قد وجد طريقه نحو التربية على أيدى كل من ديوى، ورايس فى بداية القرن العشرين، فإن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية شهدت توسعاً كبيراً فى استخداماته فى مجالات التربية المختلفة، وخاصة فى المجال الاجتماعى الذى واكب الاهتمام بالتعليم من جانب الحكومات والأفراد. وقد أطلق بعض المهتمين على فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية فى البحث التربوى بأنها مرحلة تقويمه فى ضوء التطورات والتحسينات التى حدثت فى العملية التعليمية وعناصرها المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن هذه الفترة قد شهدت تطوير البحث التربوى وإجراءاته وأدواته كى يحقق أهدافه فى الحصول على معلومات أكثر دقة وصدقاً. واستخدام الأساليب الإحصائية لإيجاد حلول واقعية

وعلمية لبعض المشكلات التربوية. وقد توسع البحث التـــروى خــــلال هـــذه الفترة حيث تعرض لجوانب كثيرة للعملية التعليمية منها طرائـــق التـــدريس والتوجيه والإرشاد التربوى، والممارسات الإدارية.

٥- سيطرة الاتجاه الوظيفى البنائى **Structural Functionalism**: شـــهدت هذه الفترة سيطرة الاتجاه الوظيفى البنائى على الفكر الاجتمـــاعى التربـــوى وخاصة فى أوربا وأمريكا على أيدى عدد كبير من المفكرين وعلى رأســـهم كل من بارسونز **T. Parsons**، وموروتون **Morton** ، وشيلز **Shils**.

وقد اهتم أنصار هذا الاتجاه بتفســـير العمليـــة التربويـــة ضـــمن ســـياق الفهـــم السوسيولوجى لعملية التنشئة الاجتماعية، وأن المدرسة مؤسسة اجتماعية هدفها إعداد النشء وتدريبه لتأدية أدواره فى مرحلة الرشد.

٦- زيادة الاهتمام الدولى بالنظم التعليمية وسبل تطويرها: وقد تمثل هذا الاهتمام فى جهود كل من منظمة اليونسكو، ومنظمة اليونيســـيف، والبنـــك الـــدولى، ومؤسسة فورد **Ford Foundation** وتضمنت هذه الجهود جمع البيانـــات الإحصائية عن التعليم بمختلف مراحله وأنواعه فى كثير مـــن دول العـــالم، وإجراء دراسات تحليلية مقارنة بهدف تطوير النظم التعليمية وحل مشكلاتها وخاصة فى الدول النامية. وبالإضافة إلى ذلك عقدت كثير مـــن المـــؤتمرات والسيمنارات والندوات وورش العمل الدولية التى استهدفت مناقشة قضـــايا تطوير التعليم ومشكلاته، وكذلك تـــم إصـــدار بعـــض الـــدوريات والتقـــارير والنشرات العلمية الخاصة بالتعليم، وإجراء المشروعات البحثية التى تتعرض لتطوير التعليم وتمويله فى بعض الدول.

٧- زيادة أعداد التربويين أعضاء الجمعية القومية لدراسة علم اجتماع التربية: حيث أجرى جين Gene وزملاؤه دراسة عن الخلفية الأكاديمية لأعضاء هذه الجمعية، وتوصلت نتائجها إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأعضاء ينتمون إلى التخصصات التربوية أكثر منها إلى علم الاجتماع العام، حيث أنهم يعملون فى وظائف وأعمال تدريسية أو إدارية فى المؤسسات التربوية، وحاصلون على درجات علمية فى التربية. والأدلة على ذلك كثيرة منها التقارب الذى حدث بين المتخصصين فى التربية والمتخصصين فى علم الاجتماع العام، وزيادة أعضاء علم الاجتماع الذين يعملون فى الأقسام التربوية.

هذا بالإضافة إلى التغيير فى البنية التنظيمية للعلوم الاجتماعية كما حدث فى جامعة شيكاغو عندما قامت بتصنيف التربية ضمن مجالات التخصص فى هذه العلوم. كذلك التعاون الذى حدث بين علماء التربية والاجتماع فى مشروعات تطوير التعليم التى تمولها الحكومات والمنظمات الدولية، ومثال ذلك مشروع " الحرب على الفقر War on poverty " وفى نفس الوقت أصبح من الواضح للجميع أهمية النظريات والدراسات الاجتماعية فى البحث عن حلول للمشكلات التربوية، وكذلك أهمية إسهام العمل فى المؤسسات التربوية فى نمو البحث الاجتماعى وبناء نظرياته.

ب- الاتجاهات الفكرية فى علم اجتماع التربية التقليدى:

تميزت هذه المرحلة بظهور ثلاثة اتجاهات فكرية فى علم اجتماع التربية ممثلة فى الاتجاه الأنثروبولوجى، والاتجاه النفسى الاجتماعى، والاتجاه التاريخى المؤسساتى. وقد ساد الاتجاهان الأول والثانى فى الولايات المتحدة الأمريكية، واهتم كل منهما بدراسة الجماعات الرسمية وغير الرسمية، وتكافؤ الفرص التعليمية، واعتمد الباحثون فى كليهما على المنهج الوصفى والمنهج التجريبى والملاحظة كأداة أساسية لجمع

البيانات التى تتفق مع طبيعة هذه المؤسسات. ويرجع ظهـور هـذين الاتجـاهين فـى الولايات المتحدة الأمريكية إلى العاملين الآتيين:

أ- نظراً لأن الحدود التاريخية لأمريكا قصيرة – بالمقارنة بغيرها مـن الـدول- باعتبارها قارة حديثة الاكتشاف، فإن اهتمام الباحثين الأمريكيين كان منصـباً على الدراسات التحليلية للمؤسسات والظاهرات فى الحاضر والمستقبل أكثـر من اهتمامهم بدراستها فى الماضى.

ب-طبيعـة المجتمـع الأمريكـى ونظـم إدارتـه التـى تتسـم باللامركزيـة Decentralization والاستقلال عن الحكومة المركزية، وكذلك المسـاحة الشاسعة للولايات المتحدة الأمريكية، وتعدد الثقافـات بهـا، أدى ذلـك إلـى اختلاف وجهات النظر فى المشكلات والقضايا التربوية الخاصة بتكافؤ الفرص التعليمية وفقاً لكل من النوع والعرق واللون والخلفية والثقافية، وقـد أطلـق البعض على المجتمع الأمريكى بأنه مجتمـع متعـدد الثقافـات Cultural Pluralist Society.

أما الاتجاه الثالث والمتمثل فى الاتجاه التاريخى المؤسساتى فقد ظهر وانتشر فى أوربا، ولم يعترف بالاتجاهين السابقين؛ لأنهما – من وجهة نظر أنصاره – يتجـاهلان دراسة المجتمع كنسيج متشابك، وكذلك إهمالهما للتغير الاجتماعى عبر التاريخ وعلاقته بالتعليم.

وفيما يلى عرض لهذه الاتجاهات الثلاثة:

١- الاتجـاه الأنثروبولـوجى الثقـافى Cultural Anthropological Approach وقد تبنت هذا الاتجاه جامعة شيكاغو، وترجع بدايته بدياته إلى

ما قبل الحرب العالمية الثانية على يد كل من بارك R. Park، وبــورجيس E. Burgess ، ويهتم بدراسة العلاقة بين التعلــيم والنظــام الطبقــى فــى المجتمع، والمشكلات المرتبطة بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والتعليم والحراك الاجتماعى، وبناء القوة فى المجتمع وعلاقتــه بالنظــام التعليمــى، والعلاقة بين التعليم وكل من الثقافة والشخصية، ويعتبر كل من وارنــر L. Warner وهافيجهرســـــت R. Havighurist، وهولنجزهيـــــد Hollingshead رواد هذا الاتجاه.

٢- الاتجاه النفسى الاجتماعى Social Psychological Approach وقد تبنت جامعة هارفارد هذا الاتجاه، واهتم أنصاره بقيــادة بارســونز T. Parsons بالاعتماد على النظرية الوظيفية البنائيه فى تطــوير نظريــة عامــة للــنظم الاجتماعية، وركزوا اهتمامهم على الدراسة التحليليــة لكــل مــن المدرســة وحجرة الدراسة كنظم ومؤسسات اجتماعيــة تتكــون مــن مكانــات وأدوار اجتماعية يحدث بينها تفاعل وصراع، واستخدام أنصار هذا الاتجــاه المــنهج التجريبى بأدواته المختلفة؛ من ملاحظة مقننة واستبيانات فى دراســة هــذه النظم والمؤسسات. ومن أهم الدراسات التى قام به أنصار هذا الاتجــاه تلــك التــى قــام بهــا ميــد G. Mead عــن التفاعــل الرمــزى Sympolic Interaction، وكولى C. Cooleyعن الجماعــات الأوليــة Primary Groups، ومورينـــو Moreno عـــن العلاقـــات السوســـيومترية Sociometry، ومظفر شريف عن الجماعــات المرجعيــة referenced Groups. وتشير الأدلة إلى أن هذا الاتجاه كان أكثر انتشاراً من الاتجاهين الآخرين منها ظهور مؤيدين له فى كثير من دول العالم ومنهم جــروس N. Gross ، وبروكوفر W. Brookover وجــوردون C. Gordon فــى

الولايات المتحدة الأمريكية، وأوتاواى A. Otaway وفلمنج C. Fleming في بريطانيا وو ايز C. Weis فى ألمانيا ، وكيهارا K. Kihara وكاتوكا T. Katooka فى اليابان.

٣- الاتجاه المؤسساتى التاريخى Historical Institutional Approach وقد ظهر هذا الاتجاه فى أوربا، واهتم أنصاره بدراسة طبيعة العلاقة بين النظام التعليمى من رواد هذا الاتجاه، حيث قاما بدراسة الوظيفية الاجتماعية من خلال تحليل الوثائق والبيانات التاريخية.

أما إميل دوركايم E. Dorkheim فيعتبر الأب الروحى The founding father لهذا الاتجاه، حيث أوضح الوظيفة الاجتماعية للتربية والتى تتحدد من خلال تفاعل النظام التربوى مع نظم المجتمع الأخرى. وقد أكد ذلك بقوله " أن النظام التربوى جزء لا يتجزأ من المجتمع الذى يوجد فيه، ومن ثم يصعب علينا أن ندرس هذا النظام التربوى إلا من خلال تفاعله مع النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع. وفى نفس الوقت يصعب دراسة أى مجتمع دون التعرض لدراسة النظام التعليمى فيه ". ويتفق كثير من رواد علم اجتماع التربية على أن دوركايم أو من قام بتدريسه بالجامعة عندما كان يعمل أستاذاً لعمل الاجتماع وطرائق التدريس بجامعة السربون فى فرنسا خلال الربع الأول من القرن العشرين.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن القول أن كلا من ماكس فيبر M. Weber بنظريته عن التطور التاريخى للعلاقة بين النظم البيروقراطية والمجتمع، وكارك مانهايم K. Manhiem بدراسته عن الديمقراطية كأسلوب للتكامل بين النظم الرأسمالية والاشتراكية، من مؤسسى هذا الاتجاه.

وعلى الرغم من أن الاتجاه المؤسساتى التاريخى قد ظهر أولاً فى أوربا – كما سبق أن ذكرنا – فإنه وجد اهتماماً من جانب بعض علماء اجتماع التربية الأمريكيين أكثر من الاتجاهين السابقين.

ويبدو أن انتشار هذه الاتجاهات الثلاثة فى أوربا وأمريكا أكد سيادة علم اجتماع التربية خلال هذه الفترة، وقد دفع بالمسئولين إلى تغيير اسم " الجمعية القومية لدراسة علم الاجتماع التربوى The national Society For thew study of Educational Sociology " التى تأسست عام ١٩٢٣ إلى " الجمعية القومية لدراسة علم اجتماع التربية The National Society for the Study of sociology Education " عام ١٩٦٣. وقامت هذه الجمعية بدورها بتغيير مسمى " مجلة علم الاجتماع التربوى " Journal of Educational Sociology إلى " مجلة علم اجتماع التربية Sociology of Education " فى نفس العام. ويعتبر هذا التغيير اعترافاً رسمياً بسيادة علم اجتماع التربية وانتهاء فترة علم الاجتماع التربوى.

ج- مجالات علم اجتماع التربية التقليدى :

تختلف مجالات عم اجتماع التربية عن مجالات علم الاجتماع التربوى إلى حد ما، حيث يؤكد علم اجتماع التربية على المجالات الأكثر ارتباطاً بالتربية ومنها:

١- دراسة المدرسة كنظام قائم بذاته: ويتضمن هذا المجال فى المدرسة كنظام اجتماع بما فيه من عناصر، ومكانات وأدوار اجتماعية تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض لتحقيق الهدف العام من المدرسة، والمتمثل فى تنمية شخصية التلميذ ككل من جميع جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والخلقية والسياسية، ويتضمن أيضا دراسة المجتمع المدرسى كمجتمع متميز عن غيره من المجتمعات الفرعية، سواء من حيث الأهداف أو المحتوى أو

أنماط وأساليب التفاعل الاجتماعى بني أعضائه. ودراسة التفاعل بين المدرسة كمؤسسة اجتماعية ومؤسسات المجتمع الأخرى، ومدى الاتساق بين الأهداف النظرية للمدرسة وواقع تطبيقها فى المجتمع، بالإضافة إلى البحث فيما يجب أن يتعلمه التلميذ داخل المدرسة.

٢- دراسة حجرة الدراسة كنظام اجتماعى: ويتضمن هذا المجال دراسة أنماط وأساليب التفاعل بين المعلم وتلاميذه من ناحية، وبينه وبين زملائه المعلمين والإداريين من ناحية ثانية، وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية ثالثة، وما ينتج عن هذا التفاعل من ظاهرات ومشكلات أكاديمية أو اجتماعية ومدى انعكاسها على سلوك كل من المعلم والتلميذ والأداء الأكاديمى لكل منهما. وقد أجريت بعض الدراسات التى تناولت هذا المجال ومنها دراسة كولمان Coleman، ودراسة بارسونز Parsons، ودراسة جوردون Gordon التى أكدت على الصراع بين المكانات والأدوار الاجتماعية لكل من المعلم والتلميذ ومدير المدرسة والموجه الفنى داخل حجرة الدراسة، وتأثيراتها السلبية على العلمية التعليمية وكذلك الدراسة التى أجراها ليبيت Lippet ومساعدوه عن التلاميذ المعزولين داخل حجرة الدراسة، وأثرها ذل على الأداء الأكاديمى لكل منهم.

٣- دراسة التفاعل بين المدرسة والمجتمع: نظراً لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية لا تعمل فى فراغ أو عزلة عن المجتمع الذى توجد فيه، ولكنها جزء من كل أكبر هو ذلك المجتمع، وتعمل وتتشكل أهدافها وأساليبها ومحتوياتها من خلال تفاعلها مع هذا المجتمع الأكبر من ناحية ، ومع نظمه ومؤسساته الفرعية الأخرى من ناحية أخرى. وبناءً على ذلك يتضمن هذا المجال دراسة الميادين الآتية:

أ) دراسة البناء الاجتماعى **Social Structure** للمجتمع وعلاقته بأداء كل من المعلم والتلميذ والعملية التربوية.

ب) دراسة تأثير القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع على العملية التربوية والنظام المدرسى واتخاذ القرار من خلال البحث فى العلاقة بين بناء القوة **Power Structure** فى المجتمع والنظام التربوى.

ج) دراسة العلاقة بين التربية وبعض القضايا والمشكلات والظاهرات الاجتماعية فى المجتمع.

د) دراسة العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعى **Social Mobility**.

٢- علم اجتماع التربية المعاصر *Current Sociology of Education*

وقد بدأت هذه المرحلة منذ أواخر الستينيات، واستمرت حتى الوقت الراهن، وتشير مظاهر هذه المرحلة إلى أنه على الرغم من انتشار علم اجتماع التربية التقليدى خلال الفترة السابقة وازدهاره معتمداً على سيادة الحركة الوظيفية البنائية، ونظريتى رأس المال البشرى **Human Capital Theory** والتعليم كاستثمار **Education as investment**، فإنه تعرض لهزة عنيفة من داخله، وقد بدأت هذه الهزة مع منتصف الستينيات واستمرت حتى الآن. وقد أدت إلى تغيير كبير فى هذا العلم سواء فى أهدافه أو مضمونه أو طرائق البحث فيه، نتيجة لظهور السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التى سادت العالم خلال هذه الفترات، ومن أهم هذه التطورات والاتجاهات:

أ- أن الحركة الوظيفية البنائية التى سيطرت على عقول كثير من علماء وباحثى علم اجتماع التربية خلال الخمسينيات، وجدت نفسها فى موقف حرج نتيجة للنقد الشديد الذى تعرضت له فى منتصف الستينيات من جانب أنصار الاتجاهات المعارضة لها، وقد بدأ هذا الهجوم على الحركة الوظيفية البنائية فى علم الاجتماع العام والتربية ومن ثم أصبح من الضرورى أن يتعرض لها علم اجتماع التربية وقد تضمن هذا النقد.

١) أن الحركة الوظيفية البنائية اهتمت أكثر بدور التكنولوجيا فى العملية التربوية على حساب البحث فى الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات الاجتماعية، وتأثير هذه الصراعات على التربية. وقد تبنى هذا الاتجاه كل من بولز S. Bowls وجيتس R. Gintis عام ١٩٧١، وكولبنز عام ١٩٧٢.

٢) أن الحركة الوظيفية البنائية، اهتمت أكثر بدراسة عمليات انتقاء الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، مع إهمال دراسة محتوى العملية التربوية ذاتها. وقد تبنى هذا الاتجاه يونج M. Young عام ١٩٧١.

ب-نمو بعض الاتجاهات المعارضة أو المناهضة للحركة الوظيفية البنائية، وقد تمثلت هذه الاتجاهات فى كل من:

١) الاتجاه الراديكالى أو المعارض أو النقدى Conflict, Radical or Critical Approach التى تضمن كلاً من الماركسيين الجدد New Marxsits والفيبريين الجدد New Weberians.

٢) اتجاه علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education.

٣) اتجاه عل الظاهراتية Phenomenology .

ج- الثورات والإضرابات التى سادت كثيراً من الدول المتقدمة والنامية خلال فترة الستينيات، والتى قام بها طلاب الجامعات، وجامعات الأقليات كالزنوج والنساء وأبناء الطبقات الفقيرة فى أوربا وأمريكا، بالإضافة إلى الثورات والانقلابات السياسية العسكرية التى حدثت فى كثير من دول العالم الثالث. وقد تعددت أسباب هذه الثورات والاضطرابات من وجهات نظر علماء اجتماع التربية التقليديين والمعاصرين ومنها:

١) التناقص بين النظرية والتطبيق فى المؤسسات التربوية: بمعنى حدوث اختلافات كبيرة بين أهداف المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية، وبين ما يحدث فى الواقع داخل هذه المؤسسات، وعلى سبيل المثال من المفترض أن تقوم المدرسة بتزويد طلابها بمعلومات تفيدهم وتفيد مجتمعهم فى الحاضر والمستقبل، ولكنها فى الواقع تقوم بتزويدهم بمعلومات كثيرة ليست لها علاقة بمتطلباتهم أو متطلبات مجتمعهم وأهدافه.

٢) تبعية المدرسة: حيث اقتنع كثير من المفكرين والباحثين أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية يجب أن تكون مؤسسة مستقلة، إلا أنها فى الواقع أصبحت مؤسسة تابعة للسلطة السياسية وجماعات القوة أو الضغط Power or Pressure Groups فى المجتمع ممثلة فى أصحاب النفوذ السياسى والاقتصادى والاجتماعى، بمعنى أن هذه القوى تستخدم المدرسة كأداة لتحقيق أهدافها ومصالحها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن المدرسة أصبحت مؤسسة بيروقراطية تسيطر عليها اللوائح الرسمية والقوانين، مما قد يدفع البعض إلى تشبيهها بالسجن أو المصنع حيث تتكون من أعداد كبيرة من الأفراد تصب عقولهم فى قالب واحد تقريباً؛ مع ضعف الاهتمام بميولهم

ورغباتهم الشخصية والفروق الفردية بينهم، وقد أدى ذلك إلى حدوث مشكلات كثيرة منها كثرة غياب التلاميذ من المدرسة وتسربهم منها، والتأخر الدراسى وجناح الأحداث والإضرابات الطلابية.

٣) استخدام المدرسة للاختبارات العقلية المتميزة كأدوات لقياس ذكاء الطلاب وقدراتهم العقلية وتقبلهم الدراسى، مما أدى إلى مشكلات التفرقة بين أبناء المجتمع الواحد طبقا للنوع أو للون أو الفرق أو المستوى الاقتصادى الاجتماعى أو المنطقة الجغرافية أو السكنية. وقد أجريت دراسات كثير حول هذه المشكلات، وقدمت نتائج تفيد تفوق البيض على الملونين والذكور على الإناث، والأمريكيين على غيرهم من الشعوب، والجنس الأنجلو ساكسونى الكاثوليكى على غيره من الأجناس. وقد أدى هذا بدوره إلى صراعات اجتماعية عديدة. وأكدت نتائج هذه الدراسات أيضا على أثر الوراثة فى القدرات العقلية للتلاميذ، وأطلق على أنصارها " الوراثيين " وتزعمهم كل من جينسن **Jenesen**، وهرنشتين **Hernstine** وأيزنك **Eysnk** خلال فترة الستينيات، وتبنى هذا الاتجاه فكرة أن الأغنياء أغنياء لأنهم بطبيعتهم أذكياء، والفقراء فقراء لأنهم بطبيعتهم أغبياء. وكان رد الفعل المباشر لهذا الاتجاه ظهور جماعة كبيرة من علماء التربية وعلم النفس والاجتماع أطلقت على نفسها " البيئيين " وأكدت على أثر البيئة القوى على القدرات العقلية للتلاميذ وتحصيلهم الدراسى.

عودً على بدء ..

ومن الملاحظ أنه على الرغم من انتشار الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية المعاصرة منذ أواخر الستينيات، فإن ذلك لا يعنى انتهاء الحركة الوظيفية البنائية، لكنها مازالت حتى وقتنا هذا لها السيطرة على كثير من ميادين علم اجتماع

التربية المعاصر. والأدلة على ذلك كثيرة؛ منها الدراسات العديدة التى مازالت تتبع أساليبها البحثية فى معالجة المشكلات التربوية، وتطوير نظم التعليم القائمة بناء على الإصلاح. وربما ترجع قوة الحركة الوظيفية البنائية وسيطرتها حتى الآن – على الرغم من كثرة المعاول التى تحاول هدمها – إلا أن كثيراً من الاتجاهات المعارضة لم تقدم البدائل الكافية لإصلاح التعليم وتطويره، وأن معظم دراستها إما نظرية بحتة أو نقدية دون أن تصل إلى مستوى عقل الإنسان المثقف العادى. ومازال للحركة الوظيفية البنائية مؤيدوها وأنصارها ليس فى أمريكا وأوربا فحسب ولكن فى دول العالم المختلفة، ومازالت تجد التدعيم القوى من جانب الحكومات، هذا فضلاً عن انهيار الاتحاد السوفيتى قلعة الاتجاه الماركسى فى بداية السبعينيات.

بنظرة تحليلية للاتجاهات السائدة فى علم اجتماع التربية المعاصر، يمكن القول أنه لا يوجد خلاف على استمرارية الاتجاه الوظيفى البنائى كاتجاه سائد فى الفكر الاجتماعى التربوى، ولكن الاختلاف فى وجهات النظر نحو تصنيف الاتجاهات المعارضة للاتجاه الوظيفى البنائى، فبينما يرى البعض ومنهم سوراب Sorup، وهورن C. Hurn، وجوردون Gordon أن الاتجاه المناهض أو الراديكالى أو المعارض Radical or Conflict Approach يتكون من جميع الاتجاهات الجديدة فى علم اجتماع التربية بما فيها الماركسيون الجدد، والفيبريون الجدد، والاتجاه النقدى، وعلماء اجتماع التربية الجدد، والظاهراتيون. فإن البعض الآخر ومنهم كارابل J. Karabel وهالسى Halsey يرى ضرورة تصنيف هذه الاتجاهات إلى اتجاهين رئيسيين هما: الاتجاه الراديكالى، واتجاه علماء اجتماع التربية الجدد. ونحن بصدد هذه الآراء نؤيد الرأى الأخير يصنف هذه الاتجاهات إلى اتجاهين رئيسيين، والأدلة على ذلك ما يلى:

١ – الاختلاف فى أسلوب تناول قضايا ومشكلات التربية: حيث غالباً ما يهتم أنصار الاتجاه الراديكالى بدراسة النظام التربوى فى علاقته بنظم المجتمع

الأخرى معتمداً على استخدام أسـلوب النظـام العـام أو الكتلـة Marco-System approach. أما أنصار علم اجتماع التربية الجديـد فغالبـاً مـا يهتمون بالدراسة التحليلية للنظام التعليمى وما يتكون من عناصـر، حيـث يركزون على تحليل التفاعلات الاجتماعية بين عناصره المختلفة مسـتخدمين أسلوب التحليل الدقيقة Micro-System Approach.

٢- أن الاتجاه الراديكالى ظهر أولاً فى أمريكا ثم انتقل بعد ذلك إلى أوربا وكثيـر من دول العالم، أما اتجاه علم اجتماع التربية الجديـد فقـد ظهـر أولاً فـى بريطانيا ثم انتقل بعد ذلك إلى دول العالم.

٣- أن الاتجاه الراديكالى غالباً ما يعتمد على الطريقة النقدية فى تناوله للقضـايا والمشكلات التربوية، أما اتجاه علم اجتماع التربية الجديد فإنه غالباً ما يعتمد على طريقة بحوث العمل Action Research التى تهدف فـى الأسـاس الوصول إلى حل المشكلة التربوية أو تفسيراً لظـاهرة فـى الواقـع داخـل المؤسسة التربوية.

٤- أن لكل من هذين الاتجاهين – على الرغم من تداخلهما – أنصاره المتميزين، فمصلاً عندما نتحدث عن الاتجاه الراديكالى دائماً كلاً من بـولز، وجينـتس، وإيليتش وكولينز، وبوردو وغيرهم وعندما نتحدث عن علم اجتماع التربيـة الجديد نتذكر أولاً كلا من يونج ، وهالسن وبرنشتين.

بناء على ما سبق يمكننا تقسيم الفكر فى علم اجتماع التربية المعاصر إلى ثـلاث اتجاهات رئيسة: الاتجاه الوظيفى البنائى، والاتجاه الراديكالى أو اتجاه الصراع، واتجاه علم اجتماع التربية الجديد، وهذا ما سيتم عرضه فى الفصل الثانى.

الفصل الثانى

علم اجتماع التربية المعاصر اتجاهاته – مجالاته

مقدمة.

أولاً: الاتجاهات الجديدة فى علم اجتماع التربية المعاصر.

ثانيا: مجالات علم اجتماع التربية المعاصر.

عود على بدء.

الفصل الثانى

علم اجتماع التربية المعاصر – اتجاهاته –مجالاته

مقدمة:

حتى عهد قريب كانت النظرة العامة إلى التربية أنهـا مجـرد مجـال أو ميـدان يستخدمه المتخصصون والباحثون فى العلوم الإنسانية بوجه عام، وعلم الاجتماع بوجه خاص، لتطبيق أدوات ووسائل جمع البيانات الخاصـة ببحـوثهم ودراسـاتهم بغـرض الحصول على نتائج تسهم فى تحقيق نظرياتهم وقوانينهم، ومن ثم تطوير علومهم بغض النظر عما إذا كانت تفيد التربية أم لا.

ونتيجة لمجموعة من العوامل والظروف، منها استخدام المنهج العلمى فى التربية وظهور اتجاهات ومدارس تربوية، وعلماء وباحثين متخصصين فى التربية – تحولـت التربية من مجال إلى علم، ولكـن علـم تطبيقـى Applied Science لـه مكانتـه المتواضعة مقارنة بالعلوم النظرية أو الأساسـية Basic Sciences ، بحيـث تكـون مهمته الأساسية تطبيق نظريات وقوانين هذه العلوم فى مجال التربية والإفادة منها فـى تطويره. ومنذ أواخر الستينيات تحولت التربية إلى علم إنتاجى تبادلى، أى علم لا يعمل فى عزلة عن العلوم الأخرى، ولكنه يحقق أهدافه من خـلال تفاعلـه المباشـر وغيـر المباشر مع العلوم الأخرى، أى أنه علم يعتمد فى نشاطه على نتائج العلوم الأخرى من ناحية، ويتبادل معها المنفعة والإفادة من ناحية ثانية. وقد ظهر خلال السنوات الأخيـرة شبه اتفاق بين التربويين على أن التربية ليست علماً واحداً ولكنها مجموعة من العلوم المتكاملة كل منها يختص بجانب أو أكثر من جوانب العمليـة التعليميـة وعناصـرها، وأطلق عليها العلوم التربوية Educational Sciences.

ولقد صار ينظر إلى أصول التربية باعتبارها بوتقة التربيـــة أو منطقـــة التقـــاء وتفاعل بين العلوم التربوية فى تفاعلها المستمر مع العلـــوم الإنســـانية التـــى تتنـــاول الإنسان فى جانب أو أكثر من جوانب شخصيته؛ ومنها علم الـــنفس وعلـــم الاجتمـــاع والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والسياسية والإدارة والأنثروبولوجيا وغيرها والتى تشـــير إلى مجموعة الأطر النظرية والمبادئ والمفاهيم والنظريات والمسلمات والنتـــائج التـــى تتفاعل معها التربية تفيدها وتستفيد منها. ويطلق على طبيعة هذه التفاعلات ونواتجهـــا أصول التربية **Foundations of Education**.

وبناء على ذلك فقد ظهرت الأصول الاجتماعية للتربية أو علم اجتماع التربية كعلم بينى **Interdisciplinary Science** نتيجة التفاعل المباشر بالتربية وعلم الاجتماع، حيث إن علم الاجتماع العام يتولى مسئولية دراسة المجتمع ككل متشابك والتفاعلات بين نظمه ومؤسساته وظاهراته ومشكلاته الاجتماعية، وانطلاقاً من أن التربية عبارة عـــن نظام **System** وعملية **Process** وظاهرة **Phenomenon** اجتماعية لا تعمل مـــن فراغ، ولكن فى تفاعل مستمر ومباشرة مع المجتمع ككـــل مـــن ناحيـــة ومـــع نظمـــه ومؤسساته وعملياته وظاهراته المختلفة من ناحية ثانية. لـــذا فـــالمعلم الـــذى يتـــولى مسئولية دراسة هذه التفاعلات هو عل اجتماع التربيـــة **Sociology of Education** أو الأصول الاجتماعية للتربية **Social Foundations of Education**، ويطلق على هذه المسئولية مدخل الاتجاه العام **Macro System Approach** هذا بالإضافة إلـــى أن مسئولية علم اجتماع التربية تتعدى هذه الحدود بالبحث فى دراسة التربية كعملية أو نظام أو مؤسسة اجتماعية من الداخل بما فيها مـــن عمليـــات واتجاهـــات وظـــاهرات وتفاعلات .. إلخ، ويطلق على هذه المسئولية مدخل النظام الـــدقيق **Micro System Approach**. معنى ذلك أن علم اجتماع التربية أو الأصول الاجتماعية للتربيـــة هـــو العلم المناط به الدراسة العملية الاجتماعية للتربية من جميع جوانبها وعناصرها سواء من الداخل باعتبار النظام التربوى أو المؤسسة التربوية منظومة اجتماعية تتكون مـــن

مجموعة من المكانات والأدوار والتفاعلات والعمليات والظاهرات والمشكلات الاجتماعية التى تتفاعل مع بعضها البعض، أو من الخارج فى تفاعل النظام أو المؤسسة التربوية مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى وما ينتج عن هذا التفاعل من إيجابيات وسلبيات.

وإذا كانت البداية الزمنية الرسمية لعلم اجتماع التربية مع مطلع القرن العشرين، وكان تحت مسمى علم الاجتماع التربوى، فإن الدراسة الاجتماعية للتربية لها جذورها التاريخية التى قد تمتد إلى الحضارة اليونانية القديمة، والحضارة العربية الإسلامية، وفى نفس الوقت إذا كانت البداية المكانية لهذا العمل كانت فى الولايات المتحدة الأمريكية، فإنه ما لبث أن انتشر فى الدولة الأوربية، ومن بعدها دول العالم الثالث. ويمكن القول أن بداية ظهور علم اجتماع التربية أو على وجه الدقة علم الاجتماع التربوى تزامنت مع بداية استخدام المنهج العلمى فى التربية. فماذا عن اتجاهاته؟ وأهم مجالات البحث والدراسة خلاله؟؟ هذا هو موضوع هذا الفصل.

أولاً: الاتجاهات الجديدة فى علم اجتماع التربية المعاصر:

نظراً لنسبية الظاهرات الاجتماعية وتعدد الآراء ووجهات النظر حول القضايا والمشكلات التربوية، وارتباط التربية بالعلوم الإنسانية باعتبارها أحد فروعها الحديثة، تعددت الاتجاهات الفكرية بتعدد وجهات النظر حول هذه القضايا والمشكلات والظاهرات. وسنحاول فى هذا الجزء – كما سبق أن ذكرنا – أن نتعرض للاتجاهات السائدة فى هذا العلم والتى اتفقنا على تحديدها فى نهاية الفصل السابق وهى : الاتجاه الوظيفى البنائى، والاتجاه الراديكالى واتجاه علم اجتماع التربية الجديد.

١- الاتجاه الوظيفى البنائى ***Structural Functionalist approach***

بدأ الاتجاه الوظيفى البنائى فى الانتشار فى أوربا وأمريكا خلال النصف الأول من القرن العشرين، وأعلن سيادته على الفكر الاجتماعى التربوى فى كثير من دول العــالم خلال النصف الثانى من هذا القرن. ومن أشــهر مفكريــه دوركــايم E. Dorkhiem وبارسونز T- Parsons، وشوتز A- Schutz، ومورتون Morton، ويطلق علــى هذا الاتجاه أحياناً نموذج النظام Order model.س ويهتم الاتجاه الــوظيفى البنــائى بالبحث فى أ، كل مجتمع يتكون من مجموعة أجزاء أو عناصر مختلفة نتيجة لاختلافهــا فى العمر، أو النوع ، أو العرق، أو القوة الجسمية، أو الحكمة ، أو الخلفية الأسرية، أو الثروة، أو العضوية فى المنظمــات أو المؤسســات، أو التخصــص الاقتصــادى، وأن العلاقات بين هذه العناصر أو الأجزاء قائمة على الاتســاق Harmony، والتماســك Cohesion والتعاون Cooperation، والتبادل Reciprocity، والثبات stability ، والمثابرة Persistence. وأن التكاملية Integration هى الخاصية الســائدة بــين هذه العناصر والأجزاء نتيجة للتشابه بينها فى الاهتمامات، وحاجة كل منها إلى الآخــر لتحقيق أهدافه أو إشباع ميوله وحاجاته، ومثال ذلك تنوع الإنتاج والبضائع والخــدمات والحماية.

ويرى أنصار هذا الاتجاه، وخاصة إميل دوركايم، أن التربية نظام اجتماعى يتفاعل مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى، أى يؤثر فيها ويتأثر بها، وأكد على أهمية التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية الأساسية التى تتم خلالها عملية تكوين الضــمير الجمعــى لدى الفرد من خلال استدخاله القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد السائدة فى مجتمعــة فى شخصيته والتى تعرف بعملية الاســتدخال internalization، وأن وجــود قــيم ومعايير اجتماعية ومعتقدات مشتركة بين أعضاء المجتمع تؤدى إلى تحقيــق الشــعور بالانتماء لهذا المجتمع، وكذلك إحكام عملية الضبط الاجتماعى وفيما يتعلق بالعلاقة بين المجتمع والثقافة، يميز دوركايم بين العموميات الثقافية التى تتضمن الأفكار والمعــارف والقيم والعادات والتقاليد والمعايير الأساسية والتى تهدف التربية إلى أن يكتسبها جميع

أعضاء المجتمع بغض النظر عن الطبقة أو المهنة التى ينتمون إليها. والخصوصيات الثقافية التى تتضمن الأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية وأساليب التفكير التى تميز أعضاء طبقة أو مهنة أو فئة معينة فى تفاعلهم وسلوكياتهم. ويرى دوركايم أن دور التربية هو إعداد الفرد للحياة فى مجتمعة لكى يصبح قوة منتجة فيه، ومن ثم يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوى، ولكن فى ضوء التخطيط الشامل للمجتمع، وأن للمعلم مكانة اجتماعية عالية باعتباره ممثلاً للدولة وللقيم الأخلاقية السائدة فى المجتمع.

أما تالكوت بارسونز فيرى أن الأفراد باعتبارهم أعضاء فى النسق الاجتماعى تتم تنشئتهم اجتماعياً عن طريق النظام التربوى الذى يهدف إلى إعدادهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم فى مجتمعهم مستخدماً مجموعة من الجزاءات الإيجابية والسلبية لتحقيق ذلك. ومن ثم أوضح طبيعة العلاقة بين الشخصية والبناء الاجتماعى ودور التنشئة الاجتماعية فى تحقيق التوازن فى المجتمع، وتطبيق الضبط الاجتماعى فيه الذى يؤدى إلى استمرارية المجتمع وتماسكه. وأكد بارسونز على أن النظام التعليمى مسئول عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعياً ومهنياً للقيام بدورها المستقبلى فى المجتمع، وأن وظيفة المدرسة الاكتشاف المبكر لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجيههم وتنمية دوافعهم للعمل، وأن دور المعلم هو مساعدة التلاميذ فى إدراك ومعرفة قدراتهم وتوجيههم وأن المدرسة تقوم بعملية الإعداد الأكاديمى والمهنى للفرد. وقد يمز بارسونز بين المدرسة الابتدائية التى تكسب الطفل المهارات والخبرات الأساسية وغرس قيم المجتمع فى شخصيته، والمدرسة الثانوية التى تهتم أكثر بالإعداد الأكاديمى والتخصصى كأساس لاختيارات الطالب فى المرحلة الجامعية ومواصلة الدراسة بها. وأوضح بارسونز أهمية الأسرة ودورها فى عملية التنشئة الاجتماعية حيث تلعب دوراً هاماً فى تكوين شخصية الطفل وتعليمه قيم واتجاهات وعادات وتقاليد مجتمعه مما يساعده على ضبط سلوكه اجتماعياً وعدم انحرافه.

ومن المفاهيم السائدة فى الاتجاه الوظيفى ما يلى:

٤- البنية الوظيفية *Structure and function*: وتشير إلى أن المجتمع كالعضو البيولوجى يتكون من مجموعة من الأجهزة والعناصر، لكل منها وظيفة محددة يؤديها من خلال تفاعله من غيره من العناصر والأجهزة أو العضو البيولوجى ككل. مثال ذلك أن المجتمع مثل جسم الإنسان ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية كأجهزة الجسم؛ التنفسى والهضمى .. إلخ، وكل منها يعمل من خلال تفاعله مع النظم الأخرى، وليست له قيمة أو أهمية بمجرد خروجه عنها.

٥- التكاملية *Integration*: ويشير إلى أن هذه العناصر أو الأجهزة تعمل فى تكامل حيث يكمل كل عنصر منها وظائف العناصر الأخرى ويؤثر فيها ويتأثر بها. وتعد جميعها فى اتساق وتعاون وتفاعل سعياً لاستمرارية النظام المجتمعى الشامل وتماسكه.

٦- الثبات *Stability*: ويشير إلى أنه لا يوجد مجتمع ثابت تماماً، وأن التغير حتى ولو فى جزء من المجتمع ضرورة حتمية، ويمكن أن تكون قوى هذا التغيير من داخل المجتمع ذاته أو من خارجه. ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على القوى التى تساعد على ثبات المجتمع أكثر من القوى التى تؤدى إلى تغييره تغييراً جذرياً، أما التغيير الإصلاحى المتدرج فيرحب به أنصار هذا الاتجاه.

٧- التماسك *Consensus*: ويشير إلى أن لكل مجتمع أيا كان بسيطاً أو مركباً، بدائياً أو متقدماً ، فحكمة الافتراضات المشتركة كالعقائد والقيم والمبادئ العامة التى تحافظ على تماسكه واستمراريته، والتى بدونها من

المستحيل أن يكون هنا مجتمع، ويتم غرس هذه العقائد والقيم والمبادئ في شخصيات النشء عن طريق عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي التي تحدث في الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية.

٨- لوم الضحية *Blaming the victim*: يرى أنصار هذا الاتجاه أن المجتمع أو النظام هوة الموجود قبل ظهور الفرد الذى يولد فيه. وأن العلاقة بينهما يجب أن تكون علاقة إيجابية، وإذا حدثت مشكلة بين الفرد والمجتمع، فإن أسبابها ترجع فى الأساس إلى الفرد وليس المجتمع أو النظام؛ وذلك لأن النظام دائماً على حق وعلى الفرد أن يسايره فى عاداته وقيمه ومبادئه، وإذا حدث وخرج الفرد على هذه القيم والمبادئ فيطلق عليه لقب منحرف **Deviant**، وأن وظيفة النظام أن يعيد هذا المنحرف إلى مظلة المجتمع عن طريق العقاب والجزاءات. وتعتمد وجهة نظر هذا الاتجاه على النظريات البيولوجية والهندسية التى تعتقد أن الخطأ الذى يدفع الفرد إلى السلوك المنحرف **Deviant behavior** يتكون من داخل الفرد، حيث أن الشخص المنحرف تكون لدية سمة مكتسبة تدفعه إلى مغايرة سلوك الجماعة. ومثال ذلك : مجموعة من تلاميذ مدرسة تقع فى منطقة فقيرة فشلوا فى دراستهم، السؤال هنا لماذا؟ الإجابة من وجهة نظر أنصار هذا الاتجاه أن فشل هؤلاء التلاميذ ربما يرجع إلى أن والديهم غير متعلمين، أو أسرتهم تتحدث لهجة غير لهجة المدرسة، أو ليس لديهم خبرات تربوية يملكها أطفال الأسر الغنية والوسطى، أو ليست لديهم خبرات الرحلات أو الزيارات، أو ليس لديهم مكتبة أو وسائل لعب فى الأسرة. ولم يفكر أنصار هذا الاتجاه فى العوامل المجتمعية بوجه عام والمدرسين بوجه خاص مثل المعلم أو المنهج أو النظام المدرسى فى علاقتها بهذا الفشل. وهذا معناه : اللوم يقع على الضحية.

ومن المآخذ التى تنسب إلى الاتجاه الوظيفى البنائى ما يلى:

١- أن النظام الاجتماعى ليس فقط كياناً قائماً بذاته كما يرى أنصاره، وهذه نظرة ميتافيزيقية، بل أن له عقلاً وإرادة.

٢- يبالغ أنصار هذا الاتجاه فى دور التكنولوجيا ويقللون مـن دور الصـراعات الأيديولوجية والثقافية فى التغير الاجتماعى.

٣- تأكيد أنصار هذا الاتجاه على عمليات الاختيار والتدريب التقنى فى المدرسـة أدى إلى إهمال مضمون العملية التربوية بوجه عام، والعملية التعليمية بوجه خاص.

٤- يبالغ أنصار هذا الاتجاه فى الاهتمام باسـتقرار ووحـدة وانسـجام الـنظم الاجتماعية، وإهمال التغير وانعكاساته على النظم والمؤسسـات الاجتماعيـة ومسئولياتها فى المجتمع.

٢- الاتجاه الراديكالى ***Radical approach***

ويطلق على هذا الاتجاه مسميات كثيرة منها الاتجاه المنـاهض أو المعـارض أو اتجاه الصراع Conflict approach أو الاتجـاه النقـدى Critical approach، ويشمل كلا من الماركسيين الجدد الذين ترجع أصولهم التاريخية إلى كارل ماركس K. Marx خلال القرن الثامن عشر، والفيبريين الجدد الذين ترجع جذورهم التاريخية إلى ماكس فيبر M. Weber. وقد بدأ هذا الاتجاه فى الظهور خلال الخمسينيات عن طريق كتابات كل من ميلز W. Mills فى أمريكا ، بيرنبوم N. Birnbaum، ولوكوود D. Lockwood فى إنجلترا، ودارندورف R. Dahrendrof فى ألمانيـا. وقـد ازداد نشاط هذا الاتجاه وقوته من منتصف الستينيات نتيجة لعوامل كثيرة منها أوجـه النقـد

التى تعرض لها الاتجاه الوظيفى البنائى، وثورات الأقليات والطلاب فى أوربا وأمريكان وظهور عدد من المفكرين وخاصة المتخصصين فى علم الاقتصاد Political economy الذين تزعموا هذا الاتجاه.

ومن المتفق عليه أن كثيراً من زعماء الاتجاه الراديكالى بدأوا حياتهم الفكرية داخل إطار علم اجتماع التربية التقليدى باتجاهه الوظيفى البنائى، وتتلمذوا على أيدى علمائه وتأثروا بهم، وعلى سبيل المثال نجد أن كلاً من بولز S. Bowles، وجينتس R. Gintis وجولدنر Goldner. رواد الاتجاه الماركسى الجديد تأثروا بتالكوت بارسونز، وكلاً من بوردو Bourdieu الفرنسى، وبرنشتين الإنجليزى رائدى الحركة النقدية تأثرا بإميل دوركايم.

ويتزعم هذا الاتجاه عدد كبير من المفكرين والباحثين فى مجال علم اجتماع التربية ومنهم بولز، وجيتنس، وكارنوى M. Carnoy، وكولينز، وإيليتيش الأمريكى، وبوردو الفرنسى ، وهوسين T. Husen السويدى، وفيريرى P. Feriere الأمريكى الجنوبى. ونظراً للتخصص الأكاديمى لبعض هؤلاء المفكرين والباحثين فى مجال الاقتصاد السياسى Political economy فقد اهتموا باستخدام طرائق جديدة فى إعادة تحليل البيانات الخاصة ببعض التقارير الحكومية عن التعليم والتى نشرت خلال الستينيات ومنها تقرير بلو، ودونكان Blue and Duncan Report، وتقرير كولمان Coleman Report.

ويستند أنصار الاتجاه الراديكالى فى آرائهم نحو القضايا والمشكلات التربوية على بعض الافتراضات التى تتعارض إلى حد كبير مع افتراضات الاتجاه الوظيفى البنائى، ومنها أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر أو الأجزاء، وأن الصراع والتنافس هما السمة الأساسية للتفاعل بين هذه العناصر والأجزاء نظراً؛ لأن المميزات الموجودة

فى المجتمع محددة، وكل فئة أو طبقة أو شخص يحاول أن يحصل عليهـــا لنفســـه دون الآخرين، ومن ثم فإن التعاون والتكامل بين هذه العناصر والأجزاء ضعيف، وأن التغير الاجتماعى الذى ينتج عن اختلاف هذه العناصر فى الأهداف والاهتمامات ينزع إلـــى أن يكون تغييراً ثورياً جذرياً وثمة مجموعة من المفاهيم السائدة فـــى الفكـــر الراديكـــالى التربوى منها:

١- الصراع Conflict:

ويشير إلى أن الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية فى المجتمـــع قائمة على الصراع بين فئتين: فئة أعلى Superiors ويمثلها أصحاب العمـــل ورأس المال، وهذه الفئة تملك عناصر القـــوة Powerن والســـلطة Authority، والثـــروة Wealth وفئة أدنى Subordinates وهى الفئة المحكومة الفقيرة المعلويـــة علـــى أمرها، وتمثل غالبية أبناء المجتمع، وتعتبر المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ميادين للصراع بين هاتين الفئتين.

وتستخدم فيها الفئة الأعلى كلاً من القواعد البيروقراطية وتقســـيم العمـــل – كما يقول كولينز – للسيطرة على الفئة الأدنى، وتحاول أن تحصل على مكاسب شخصية على حساب تلك الفئة، ومثال ذلك ما يحدث دال المدرسة من صراع نتيجـــة لمحـــاولات مديرى المدارس تحديد سلوكيات المعلمين داخل حجرة الدراســـة مســـتغلين فـــى ذلـــك القواعد البيروقراطية وتقسيم العمل وتطبيق النظـــام المدرســـى School discipline ويحدث هذا الصراع عندما يحاول أعضاء الفئة الأعلى تحقيق أغراضهم الشخصية على حساب الفئة الأدنى معتمدين فى ذلك على سلطتهم ونفوذهم.

٢- إعادة الإنتاج (التوالدية) Reproduction

ويشير إلى رغبة الفئة المسيطرة صاحبة الثروة والسلطة والقوة فى بقاء الوضع الاقتصادى والاجتماعى والسياسى فى المجتمع كما هو عليه من طبقية، وأن تستغل مـــا لديها من إمكانات فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعيـــة والتعليميـــة لتحقيـــق هـــذه

الرغبة، وهى أن يستمر أبناء الأغنياء أغنياء، وأبناء الفقراء فقـراء فـى المسـتقبل. بمعنى أن يكون الابن نسخه طبق الأصل تقريباً من والده، أى أنهم يؤكدون مبدأ الثبـات الاجتماعى Social stability أو مبدأ الحراك الاجتمـاعى المضـمون Sponsored social mobility. والمدرسة واحدة من المؤسسات الرئيسية التى تساعد هذه الفئـة فى تحقيق أهدافها باعتبارها المؤسسة التربوية الأولى فى المجتمع، حيث تعمل جاهـدة على تعليم أبناء الأغنياء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذى يساعدهم فى الحصـول على مكانات ووظائف آبائهم، وفى نفس الوقت تعليم أبناء الفقراء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذى يلحقهم بالوظائف المتواضعة لآبائهم. وتعتمد المدرسة فى تحقيق ذلـك على المناهج والكتب الدراسية والمعلمين والأنشطة والنظام الدراسى.

وبذلك يكون دور النظام التعليمى إعادة إنتـاج تقسـيم العمـل وفقـاً للمسـتوى الاقتصادى والاجتماعى، أى أن تقوم المؤسسات التربوية بتزويد الـذين ينتمـون إلـى طبقات اجتماعية مختلفة بقيم وسمات شخصية مناسبة للمكانات والأدوار المستقبلية لهم فى البناء الهرمى لتقسيم العمل كل حسب أصوله الاقتصادية الاجتماعية.

٣- التناقض Contradiction

ويقصد به الراديكاليون عدم التطابق بين الأفكار النظرية التى ينادى بها أعضـاء الفئة الحاكمة، والمسيطرة على هذه الفئة فى المجتمع، وما ينتج عنها من لا مسـاواة واستبدادية وظلم يقع على غالبية أبناء المجتمع من الفقـراء الممثلـين فـى العمـال والفلاحين وغيرهم.

٤- اللامساواة Inequality:

ويشير إلى أن المجتمع الرأسمالى يسوده عدم المساواة فى الحقوق والواجبـات بين أفراده طبقا للمستوى الاقتصادى الاجتماعى الذى ينتمون إليه، حيث يحصل أبنـاء المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا على المميزات التى يستحقونها أو لا يستحقونها

فى مختلف مؤسسات المجتمع، فى حين يحرم أبناء المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا منت حقوقهم الأساسية فى المجتمع.

ويرى أنصار الاتجاه الراديكالى أن النظام التعليمى يستخدم كأداة لتحقيق التمايز الطبقى سواء فى عملية التنشئة الاجتماعية أو النجاح أو الفشل الأكاديمى. وهاجم الراديكاليون استخدام اختبارات الذكاء والتحليل الدراسى التى تقيس القدرات المعرفية على أنها المحدد الوحيد للنجاح الاقتصادى والاجتماعى للفرد. بمعنى أن الطالب الذى يحصل على درجات أعلى فى هذه الاختبارات يحصل على وظيفة ودخل ومكانة اجتماعية أعلى، وهذا ما يراه أنصار الاتجاه الوظيفى البائى بقيادة كل من جينسن Gensen ١٩٧١، وهيرنشتين Hernstein ١٩٧١، وأيزنك Eysenk ١٩٧١.

أما أنصار الاتجاه الراديكالى وخاصة بولز وجينتس فيؤكد على أن العوامل العقلية تلعب دوراً ضعيفاً فى تحديد المستقبل الوظيفى والمادى والاجتماعى للفرد، حيث إن هناك عوامل قد تكون أكثر أهمية من النجاح الأكاديمى فى تحقيق ذلك، ومنها العوامل الشخصية غير العقلية والحظ Luck والمحسوبية والرشوة، وأن أعضاء الفئة الأعلى فى المجتمع يستخدمون المدرسة فى تحقيق أهدافهم الخاصة، وذلك عن طريق تطبيق اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسى المتحيز، والتى تؤكد التمايز الطبقى لمصلحة أبنائهم الذين يحصلون على درجات أعلى تساعدهم فى الالتحاق بالكليات العليا فى المجتمع، وبالتالى الحصول على وظائف ودخل ومكانات اجتماعية تتفق مع مكانة هذه الكليات، وذلك على حساب أبناء الطبقات أو الفئات الدنيا الذين غالباً ما يتسربون من المدرسة أو يلتحقون بأنواع متواضعة من التعليم تؤدى بهم إلى وظائف متواضعة ودخل بسيط ومكانة اجتماعية منخفضة.

وقد عبر أعضاء الاتجاه الراديكالى فى كتاباتهم عن موقفهم المتعصب من المدرسة باعتبارها مؤسسة تابعة للقوى المسيطرة على المجتمع سياسياً واقتصادياً

واجتماعياً. تحقق أهدافهم ومصالحهم الشخصية علـــى حســـاب مصـــالح بقيـــة أبنـــاء المجتمع، ومن أشهرها كتاب مجتمع بـــلا تمـــدرس **Disschooling society** الـــذى نشره إيفان إيلتش **Illich** عام ١٩٧٢، وكتاب التعليم كاستعمار ثقـــافى **Education as Cultural imperialism** الذى نشره مارتن كارنوى عام ١٩٧٤، وكتاب التعليم فى أمريكا الرأسمالية **Education in Capitalist America** الذى نشره كل من بولز، وجينتس عام ١٩٧٦، وقد هاجمت هذه المؤلفات المدرسة كمؤسســـة اجتماعيـــة تقوم على خدمة الفئة المسيطرة فى المجتمع. ومن أنصار هذا الاتجاه أيضا وهـــاجموا المدرسة بضراوة باولو فيريرى حيث نظر إليها على أنها مؤسســـة تســـتخدمها الفئـــة القاهرة **Oppressors** للسيطرة على الفئة المقهورة **Oppressed people**.

٥- لوم النظام Blaming the system

فى قضية العلاقة بين الفرد والمجتمع والمشكلات والقضايا التى تنشأ بينهما، يرى أنصار الاتجاه الراديكالى المتأثرون بنظريات التنشئة الاجتماعية التى تركز على قـــوى خارج الفرد التى تدفعه إلى السلوك المنحرف **Deviant behavior** أن الخطـــأ فـــى هذه المشكلة أو القضية يقع على النظام (المجتمع) لاعتقادهم أن الفرد موجـــود قبـــل النظام الذى أوجده الفرد كى يقوم على خدمته وتحقيق أهدافه، ومن ثم من الضـــرورى تغيير النظام أو تعديله، معنى ذلك إذا حدث صراع بين الفرد والنظام فإن اللوم يقع على النظام. وتمشياً مع هذا الاتجاه فإن المثال الذى سبق وطرحناه فى الاتجـــاه الـــوظيفى، والخاص بأن مجموعة من تلاميذ مدرسة تقع فى منطقة فقيرة فشلوا فـــى دراســـتهم. والسؤال لماذا فشلوا؟ تكون إجابة أنصار الاتجاه الراديكالى أن المدرسة كممثلة للمجتمع هى السبب الرئيسى فى فشل هؤلاء الأطفال؛ نظراً لأن المناهج قد تكون غيـــر مرتبطـــة بحاجاتهم واهتماماتهم التربوية،أو أن اختبـــارات الـــذكاء والتحصـــيل الدراســـى التـــى استخدمت للحكم على آرائهم متحيزة ضدهم، أو نظام التشعيب فى المدرسة متحيـــزة أو

حجرات الدراسة مزدحمة، أو توجد لا مساواة فى توزيع الخدمات التعليمية بين التلاميذ أو بين المدارس، أو أن المعلمين يعاملونهم معاملة سيئة ... إلخ.

وسنحاول فيما يلى عرض بعض الأفكار أو الآراء الراديكالية فى مقارنة بآراء وأفكار الحركة الوظيفية نحو بعض القضايا التى يتضمنها علم اجتماع التربية.

❀ فى الوقت الذى يؤكد فيه الوظيفيون على العلاقة الإيجابية بين المستوى التعليمى للفرد وكل من مستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التى يحصل عليها، أى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمى للفرد ازدادت احتمالية حصوله على وظيفة ودخل ومكانة اجتماعية أعلى، والعكس بمعنى أن التعليم هو المحدد الرئيسى لمستقبل الفرد الاقتصادى والاجتماعى. أما الاتجاه الراديكالى فيؤكد أنصاره على أن التعليم مجرد أحد العوامل التى تحدد المستقبل الاقتصادى والاجتماعى للفرد، وليس هو العامل الأقوى، بل توجد عوامل ربما تكون أقوى منه ممثلة فى سمات الشخصية والنوع واللون والمستوى الاقتصادى الاجتماعى إلى جانب الحظ الذى يؤكد عليه كويستوفر جينكز C. Jencls فى كتابة " اللامساواة Inequality".

❀ بينما يؤكد الوظيفيون على العلاقة الإيجابية بين المستوى التعليمى للفرد وحراكه اجتماعياً Social Mobility، أى أن التعليم وسيلة أساسية لحراك الفرد اجتماعياً من الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا إلى الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا. فإن الراديكاليين يؤكدون على أن التعليم وسيلة للثبات الاجتماعى Social Stability والمحافظة على الوقع الاقتصادى والاجتماعى القائم والذى تسيطر عليه جماعات القوة أو الضغط الاجتماعى فى المجتمع، وانتقال اللامساواة من جيل الآباء إلى جيل

الأبناء. عن طريق توفير فرص التعليم خاصة اليد ومن ثم العمل لأبناء الطبقات الاقتصادية والاجتماعية العليا والمتوسطة، وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها.

❀ فيما يرتبط بالعلاقة بين الفرد والنظام، يرى الوظيفيون أن النظام System المتمثل فى المجتمع بمؤسساته وقوانينه وقواعده والقائمين على السلطة فيه، هو العنصر الثابت والدائم والصحيح، وعلى جميع أفراد المجتمع القيام على مسايرته وخدمته وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته، وإذا حدث خلل فى المجتمع أو فى العلاقة بينه وبين الفرد، فإن هذا الخلل يرجع إلى الفرد نفسه، ومن ثم يقع عليه اللوم، ومن الواجب معاقبته وإعادته لمسايرة النظام، وبالتالى يؤكد الوظيفيون على فكرة اللوم يقع على الضحية Blaming the Victim . أما الراديكاليون فيؤكدون على ان النظام وضع لخدمة الفرد؛ لأن الفرد هو الوحدة الأساسية للنظام، وإذا حدث خلل أو مشكلة بين الفرد والنظام ، فإن الخطأ يرجع إلى النظام ووسائل ومؤسسات تطبيق قواعده وقوانينه أو فى قواعده وقوانينه نفسها؛ ذلك لأن الفرد دائماً على حق. ومن ثم فإنهم يؤكدون على فكرة اللوم يقع على النظام Blaming the system .

❀ فى الوقت الذى يهتم فيه الوظيفيون بدراسة التربية كنظام فرع فى علاقته بنظم المجتمع الأخرى، فإن الراديكاليين يؤكدون على دراسة نوعية هذه العلاقة، وكيف تحدث، وكيفية تغيرها باختلاف المكان والزمان.

❀ فى حين يرى الوظيفيون أن عملية التنشئة الاجتماعية التى تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة تساعد على وحدة المجتمع ككل، فإن الراديكاليين ينزعون إلى القول بأن عملية التنشئة الاجتماعية تختلف من طبقة أو فئة إلى أخرى داخل المجتمع، وتؤكد على الطبقية وبالتالى الصراع بين الطبقات.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الراديكاليين يعتقدون أن النظم السائد في المجتمعات المعاصرة ما هى إلا نتيجة للصراع السياسى والأيديولوجى القائم بين طبقات المجتمع المختلفة من أجل الثروة والقوة والمكانة الاجتماعية، وأن النظام التعليمى مرآة مصغرة تعك ما يدور فى المجتمع المحيط به من مشكلات وصراعات، أى أن جماعات القوة والثروة والسلطة فى المجتمع تستغل المدرسة كمؤسسة اجتماعية لتحقيق أغراضها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن مشكلات النظام التعليمى تمثل انعكاساً لمشكلات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن حل هذه المشكلات التعليمية لا يتم إلا بحل مشكلات المجتمع الأكبر، ومن ثم يختلف هذا الرأى مع ما ينادى به الاتجاه الوظيفى من ضرورة استخدام أسلوب الإصلاح التدريجى الجزئى لحل المشكلات التى تواجه النظام التربوى.

٣- اتجاه علم اجتماع التربية الجديد

The New Sociology of Education

من المتفق عليه بين علماء اجتماع التربية أن علم اجتماع التربية الجديد ظهر أولاً فى بريطانيا خلال الخمسينيات على يد كل من فلود **Floud** ، وهالسى **Halsey** ومارتن **Martin**، ويونج **Young**. وقد بدأ الاهتمام بهذا الاتجاه فى كليات ومعاهد التربية أكثر منه فى أقسام علم الاجتماع العام فى الجماعات، حيث لعب كل من معهد لندن للتربية **London Institute Of Education** منذ عام ١٩٦٣ والجامعة المفتوحة **Open University** – التى تهتم بدراسة مشكلات المناهج وطرائق التدريس – دوراً هاماً فى تطوير هذا الاتجاه الجديد، ثم لبث أن انتقل إلى كثير من الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية. ومن المعروف أن هذا الاتجاه أقل انتشاراً وتأثيراً فى التربية من الاتجاه الراديكالى.

وقد سادت بين أنصار علم اجتماع التربية الجديد روح التشاؤم من قـدرة علـم اجتماع التربية التقليدى على المرور من الأزمة التى تعرضت لها التربية فى دول كثيرة خلال الستينيات. وقد هاجم أنصار هذا العلم السياسة العامة لحزب العمال البريطانى فى التعليم بأنها ركزت على الإصلاح البنيوى للتعليم، ولم تهتم بإصلاح المركـز الحيـوى للنظام التعليمى والمتمثل فى المنهج، أى المحتوى الـذى يجـب أن تعلمـه المـدارس لتلاميذها. بالإضافة إلى مهاجمة أنصاره لسياسة المدرسة الشاملة التى لا تسـتطيع أن تحقق مبدأ المساواتية الذى ينادى به علم اجتماع التربية الجديد والذين أطلقـوا عليـه المساواتية Egalitarianism، وقد تزعم هالس هذا النقد.

ويرى أنصار اتجاه علم اجتماع التربية الجديد ضرورة اهتمامه بما يحدث داخـل العملية من مناهج وطرائق التدريس ، والتفاعل بين المعلـم والتلميـذ داخـل حجـرة الدراسة، وتحليل المفاهيم الأساسية التى يستخدمها المربون مثـل الـذكاء والتقـويم، ومعايير النجاح المدرسى يهتم بالإجابة عن لماذا؟ وكيف تحدث هذه الفروق؟

وبناء على ذلك يهتم علم اجتماع التربية الجديد بالبحث فى الثقافات الفرعية داخل المجتمع، وعملية التنشئة الاجتماعية التى تقوم بها الأسرة وغيرها مـن المؤسسـات الاجتماعية، وأثر ذلك على قيم الطفل واتجاهاته ومستوى تحصيله الأكاديمى واللغـوى. ويهتم أيضا بالبحث فى طبيعة العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعى، وتحليـل المدرسة كمؤسسة تربوية معتمداً فى ذلك على استخدام الأسلوب السوسيولوجى الدقيق Micro-Sociological Approach ، بالإضافة إلـى اسـتخدامه لطرائـق البحـث التـاريخى والدراسـات الأنثروبولوجيـة التـى تعتمـد علـى المـنهج الأنثـوجرافى Ethnographic Method of research، وبحـث العمـل Action Research الذى يهدف إلى الدراسة المتكاملة للظاهرة أو المشكلة التربوية فى أرض الواقع الـذى توجد فيه مع تناولها فى علاقتها بجميع المتغيرات المرتبطة بها.

ويتبنـــى أنصـــار اتجـــاه علـــم اجتمـــاع التربيـــة الجديـــد مبـــدأ المســـاواتية Egalitarianism والذى يشير إلى المساواة وفقاً لحاجة التلميذ وليس وفقاً لقدراتـــه بمعنى أن تقدم الحكومة خدماتها التعليمية للتلاميذ وفقاً لحاجة كـــل مـــنهم إلـــى هـــذه الخدمات، أى أنه من المفروض أن يحصل الأطفال الذين يعيشون فـــى بيئـــات ثقافيـــة واقتصادية واجتماعية فقيرة على خدمات تعليمية أكثر من زملائهم أبناء الطبقات الغنية ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً. ويرتبط بهذا المصطلح مجموعة مـــن المصـــطلحات منهـــا الطفل المحروم ثقافة A Culturally deprived child ويشير إلى الطفل المحـــروم من ثقافة المدرسة والتى غالباً ما تمثل ثقافة الطبقتين العليا والمتوسطة فى المجتمـــع، ومصطلح التربية التعويضـــية Compensatory Education الـــذى يشـــير إلـــى مجموعة الخدمات التعليمية من برامج وغيرها التى تقدم إلى ذلك الطفـــل ســـواء فـــى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو خلالها وذلك لتعويضه عن ثقافة المدرسة التى حرم منها خلال مرحلة طفولته الأولى.

وبالرغم من بعض الإسهامات الإيجابية التى يقوم بها علم اجتماع التربية الجديـــد فإنه يواجه بعض المشكلات المرتبطة بشـــرعيته أو قانونيتـــه. وترجـــع جـــذور هـــذه المشكلات إلى حداثته، وقلة عدد من المؤسسات التى يعمل أنصاره من خلالهـــا. ففـــى الوقت الذى يجد فيه علم اجتماع التربية التقليدى شرعيته من خلال دعـــم الحكومـــات والجامعات ومراكز البحوث التى تتبنى أفكاره ونظرياته، فإن علم اجتماع التربية الجديد يعمل غالباً خارج هذه المؤسسات مما يجعله فى مكانه أضعف. وبالإضافة إلى ذلك فـــإن النظريات النفسية والتربوية والاجتماعية لا تستطيع أن تقدم له يد المســـاعدة العمليـــة الكاملة اللازمة لفهم وحل المشكلات المتنوعة التى تنتج عن التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل حجرة الدراسة.

نستنتج مما سبق أن علم اجتماع التربية تعرض خلال تاريخه القصير إلى كثيـــر من التغيرات سواء فى أهدافه أو مجالاته أو طرائق البحث فيه، ويمكن أن نرجع ذلــك إلى التغيرات العامة التى حدثت لكل من العلوم المرتبطة بعلم اجتماع التربية من ناحية، وبالمجتمع ونظمه ومؤسساته من ناحية أخرى، ونتج عن هذه التغيرات أخيرا أن تزعم هذا العلم تياران رئيسيان يمثل أحدهما التيار الوظيفى البنائى، ويمثل الآخر كــل مــن الراديكاليين وعلم اجتماع التربية الجديد.

وقد حاول بعض المهتمين المعاصرين بعلم اجتماع التربية إعادة تصنيف هــذين التيارين باستخدام فكرة الصيغة العامة أو النموذج **Paradigm** التى وضعها كون **T. Kuhn** الذى عرف النموذج بأنه مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التـــى يتبناهــا بعض المتخصصين فى مجال معين خلال فترة زمنية محددة، ويشـــير إلـــى المعلومـــات والأفكار التى يتضمنها موضوع البحث، بالإضافة إلى المعتقــدات والمبـــادئ المرتبطـــة بإجراءات البحث ومشكلاته وكيفية تقديم الحلول لها. وطبقاً لهذا النمـــوذج، فقــد قــدم بانكس **Banks** تصنيفاً لهذين التيارين حيث وضع التيار الوظيفى البنائى تحت النموذج العادى أو المألوف أو المعيـــارى **Narmative or Conventional Paradigm**، حيث يؤكد هذا النموذج على فكرة أن علم اجتمع التربية من الممكن أن يكون حر القيمة **Value-free** ، بمعنى أن تكون لديه النزعة لاكتشاف الحقائق الأساسية فى المجتمـــع، وذلك باستخدام الوسائل الموضوعية فى البحث الأمبريقى. أما التيار الآخر فقد صـــنفه بانكس تحت مسمى النموذج التفسيرى **Interpretative Paradigm**، وطبقاً لهــذا النموذج فإن الفرد له دور إيجابى داخل النظام الذى يعيش فيه ويتفاعــل معـــه، وذلــك عكس النموذج السابق الذى يصفه بالسلبية وتشير فكرة النمـــوذج التفســـيرى إلـــى أن عملية التنشئة الاجتماعية تحدث فى جميع المواقف الاجتماعية خلال حياة الفرد، وأنهـــا ذات تأثير متبادل بين الأب والابن، والمعلم والتلميذ، والطبيب والمريض، حيث عن كان منهما يؤثر فى الآخر ويتأثر بـــه. ويمثـــل علـــم اجتمـــاع المعرفـــة **Sociology of Knowledge** نقطة الالتقاء داخل النموذج التفسيرى، حيث يؤكد علـــى أن المعرفـــة

بجميع مستوياتها نسبية، وأن لها محدداتها الاجتماعية والأيديولوجيـــة، وأن الحقيقـــة والموضوعية ما هى إلا منتجات إنسانية.

ثانيا: مجالات علم اجتماع التربية المعاصر:

على ضوء ما سبق يمكن أن نقدم تعريفاً لعلم اجتماع التربية بأنـــه أحـــد فـــروع المعرفة المنبثق من التربية فى علاقتها بعلم الاجتماع العام، يهتم بدراسة التربية كنظام اجتماعى أو عملية اجتماعية متضمنة للعديد من المفاهيم والعمليات والـــنظم الفرعيـــة والمشكلات والظاهرات التى تعيش فى تفاعل مستمر مع بعضها من ناحية، وبينها وبين الظروف المجتمعية المحيطة بها من ناحية ثابتة.

وهو علم مستقل له علاقاته المتبادلة مع كثير من العلوم الاجتماعية الأخرى، وله مجالاته المتعددة، ومن هذه المجالات:

١- دراسة النظام التربوى والمدرسة من الداخل ويتضمن:

٤- المكانات والأدوار الاجتماعية والإدارية والفنية من مديرى مدارس ومديرى إدارات وموجهين فنيين ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور من حيث الإعداد والتدريب والمشكلات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بينهم.

٥- النظم الاجتماعية والممثلة فى الإدارات التعليمية والمدارس وحجرات الدراسة.

٦- البنى الاجتماعية البناء المدرسى، وحجرة الدراسة، وبناء السلطة، وبناء القوة، والبنية الاجتماعية للتلاميذ والمعلمين والإداريين .. إلخ.

٧- العمليات الاجتماعية التفاعل الاجتماعى، والضبط الاجتماعى، والتنشئة الاجتماعية، والتغير الاجتماعى ... إلخ.

٨- المفاهيم الاجتماعية القيم، والثقافة، واللغة، والسياسة، والاتجاهات، ... إلخ.

٩- المشكلات الاجتماعية الرسوب ، والتسرب، والتأخر الدراسى، والحرمان الثقافى، والتمايز الاجتماعى، ومشكلات التفاعل بين عناصر العملية التربوية ... إلخ.

١٠-أشكال التربية التربية النظامية، والتربية غير النظامية، والتربية العرضية.

١١-المؤسسات الأسرة، والمدرسة، وجماعات الأقران، وأماكن العبادة .. إلخ سواء من الداخل أو فى علاقتها بمؤسسات المجتمع الأخرى.

١٢-الظاهرات التربوية داخل المدرسة وحجرة الدراسة.

١٣-الأهداف التربوية والسياسات والأيديولوجيات التعليمية.

٢- دراسة النظام التربوى والمدرسة كمؤسسة اجتماعية فى تفاعلها مع نظم المجتمع ومؤسساته المختلفة، ويتضمن:

١- التفاعل بين النظام التعليمى والنظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى المجتمع.

٢- التفاعل بين المدرسة والمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٣- العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمى وبناء القوة فى المجتمع.

٤- العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمى والتصنيف الاجتماعى.

٥- العلاقة بين المدرسة والثقافة.

٦- العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمى وبناء السلطة فى المجتمع.

٧- التعليم والعمليات الاجتماعية كالحراك الاجتماعى والضبط الاجتماعى والتغير الثقافى.

٨- المدرسة ومبادئ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة والمساواة والديمقراطية.

٩- المدرسة وبعض مشكلات المجتمع كالتخلف والأمية والمواصلات والسكان والإسكان والفقر .. إلخ.

١٠- المدرسة وبعض الظاهرات المجتمعية كتعليم المرأة والتنمية .. إلخ.

١١- التعليم النظامى فى علاقته بالتعليم غير النظامى والعرضى.

١٢- المعلمون: إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة، أدوارهم، وتفاعلاتهم ومشكلاتهم ومكاناتهم الاجتماعية.

١٣- الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية.

عوداً على بدء ..

حيث أن المدرسة هى المؤسسة التربوية النظامية الأولى المسئولة عن عملية التربية داخل المجتمع. ولكن المدرسة لا تعمل فى فراغ، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها ومسئولياتها وحدها دون تعاون إيجابى وفعال مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى التى تشارك فى عملية التربية سواء بطرائق مباشرة. فلكى تحقق المدرسة أهدافها المناطة بها من الضرورى أن يكون بينها تعاون مع البيئة المحلية المحيطة بها، كل منهما تقدم خدماتها للأخرى، وكذلك توجد مؤسسات اجتماعية كثيرة كالأسرة، ووسائل الإعلام، ودور العبادة والأندية، وجماعات الأقران وغيرها، تقوم بدور فعال فى عملية التربية. ومن ثم من الضرورى أن يحدث تفاعل وانسجام بين المدرسة من ناحية وجميع هذه المؤسسات من ناحية أخرى. فماذا عن أهم القضايا المعاصرة التى تنتاب منظومة التعليم على صعيد المجتمع المصرى؟ وكيف لنا أن نعرض لهذه القضايا من منظور علم اجتماع التربية المعاصر؟ هذا هو موضوع الفصول التالية ...

الفصل الثالث

تكافؤ الفرص التعليمية

مقدمة.

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة - المستويات .

أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.

ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية

ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية.

أ) معالم تكافؤ الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية.

ب) تعقيب تحليلى ناقد.

وبعد

الفصل الثالث

تكافؤ الفرص التعليمية

مقدمة :

سعت الحكومات والهيئات الدولية، لاسيما فى السنوات العشرين الماضية إلى مواجهة تحديات التنمية من خلال تركيز جهودها على زيادة فرص التعليم، وفى هذا السياق كان الأمر يتعلق – بالنسبة للبلدان النامية – ببلوغ هدف " التعليم للجميع " الذى حددته اليونسكو.

ويدور هذا المفهوم حول تحقيق المساواة فى التعليم ومن ثم إعادة بناء النظام التعليمى على أساس أن يحقق فرصاً تعليمية لأكبر عدد ممكن من الناس، دون النظر إلى عنصر أو لون، أو جنس، أو لغة، أو دين ، أو موقع جغرافى، أو أى تميز اقتصادى أو اجتماعى حيث يرفض تماماً التمييز بكل صورة وأشكاله، فهو يتضمن أن التعليم حق للجميع بدون قيد أو شرط.

ومن هنا انصب اهتمام المسئولين فى تلبية الطلب المتزايد على التعليم المدرسى، دون إدراج نوعية التعليم المقدم فى عداد الأولويات؛ فكان التكدس الطلابى، وكانت الأساليب التى تكرس القهر، والإحساس بالاغتراب وزادت معدلات الهدر التعليمى وما

يمثله من رسوب وتسرب، وهذه المشكلات جميعها أصبحت تشكل الآن عقبات كبرى أمام توفير تعليم أفضل.

ومن هنا مفهوم " التعليم من أجل التميز "، فلم يعد تكافؤ الفرص يعنى المساواة بين الأفراد فى الحصول على فرص التعليم فقط، بل يعنى إتاحة الفرص لجميع الأفراد للتميز نتيجة التعليم.

والتميز هنا يعنى إتاحة الفرص للأفراد لإتقان ما تعلموه والإفادة منه فى مجالات الحياة المختلفة لصالحهم ولصالح مجتمعهم، كما يعنى التفوق والإبداع فى مجالات التخصص، (انطلاقاً) إلى التفرد المبنى على الإجادة والاستقلالية فى العطاء، والدقة فى العمل.

وبناء على ما سبق فإنَّ التعليم من أجل التميز لن يتحقق إلا من خلال توفير فرص تعليمية متكافئة أكثر تطوراً من حيث مضمون التعليم وأساليبه، وبرامجه، ومراعاته لاحتياجات التلاميذ.

إن تكافؤ الفرص مبدأ يضرب على الأوتار الحساسة فى كل المجتمعات ، فهو يمس قيمة العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم وكيفية توزيع الثروة القومية بين أبناء المجتمع ولقد اهتمت دراسات عديدة بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وحق الأفراد فى الحصول

على تعليم لا يفرق بينهم سواء من حيث العرق أو الجنس أو العقيدة أو المستوى الاقتصادى والاجتماعى، حيث بدأ الاهتمام بالتعليم كحق من حقوق الإنسان منذ الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م ـ ونشطت الهيئات الدولية من أجل إرساء الحق فى التعليم كمعيار عالمى.

وثمة اتفاق عالمى على أن التعليم ـ على أعقاب الألفية الثالثة ـ يواجه بتحديات ضخمة تتمثل فى: ضرورة توفير فرص التعليم للجميع وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وتحسين وتطوير التعليم وملاءمته لمتطلبات القرن الواحد والعشرين ، وتوفير التعليم المستمر مع الاستعانة فى تحقيق هذه الأهداف بمنجزات الثورة التكنولوجية فى مجال الاتصالات والمعلومات واتباع الأساليب والنظم المتعددة فى مجال التعليم الموازى بكافة أشكاله ومجالاته ، حتى يكتب لتلك الدول الدخول للقرن الواحد والعشرين وهى دول فاعلة منتجة وليست تابعة مستهلكة.

وفى ظل التطور الحضارى الذى يتطلب نوعا من التعليم يمكن الناس من مواجهة حاجاتهم ومطالب مجتمعهم بالإضافة إلى التزايد المعرفى والسكانى وزيادة المد الديمقراطى وما تفرضه هذه العوامل من وجوب مساعدة الأفراد على فهم مسئولياتهم بتوفير

الفرص المتكافئة لتعليمهم ، ازداد الطلب الاجتماعى على التعليم بصورة لم يسبق لها مثيل ، وأصبح ينظر إليه على أنه حق من حقوق الإنسان ، وبذلت الحكومات جهودا مضنية لضمان حصول الأطفال على خدمات التعليم الأساسى ، وأتاحت فى نفس الوقت ـ فرص الحصول وبالمجان على التعليم اللاحق للمرحلة الأساسية ، دعما لتكافؤ الفرص التعليمية وحق الأطفال فى الحصول على تعليم لا يفرق بينهم ، وانطلاقا من المادة (٢٦) للإعلان العالمى لحقوق الإنسان والتى أقرت أن " التعليم حق لكل فرد ويجب أن يكون الزاميا فى مراحله الأولى ، وأن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر التعليم العالى على قدم المساواة التامة للجميع على أساس الكفاءة.

فالبشر هم الثروة الحقيقية لأى دولة فهم وسيلة وغاية أى جهد تنموى ، كما أن نوعية رأس المال البشرى هو المحور الرئيسى لطرق النمو ، لذا تشترك التنمية البشرية مع حقوق الإنسان فى رؤية مشتركة ، فالهدف هو حرية البشر واستيعاب الحقوق ، وتعد هذه الحرية أمرا حيويا ، فيجب أن يكون الناس أحرارا لممارسة خياراتهم والمشاركة فى صنع القرارات المؤثرة فى تقدم حياتهم.

فماذا عن طبيعة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟ وما أبرز معالمه على صعيد جمهورية مصر العربية هذا هو موضع الفصل الأول؟

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية: المفاهيم – المبادئ الحاكمة – المستويات :

أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية:

باستقراء الأدب التربوى الخاص بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يمكننا القول بأن ثمة ثلاثة مفاهيم عبرت عن ثلاث اتجاهات متباينة وهى:

الاتجاه المحافظ: ساد هذا الاتجاه لتكافؤ الفرص فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويقوم على أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التى تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، حيث يؤكد بعض العلماء من المحافظين المتشددين، أن الدعوة إلى العدالة والمساواة الاجتماعية قد ساهمت فى إضعاف الصلابة فى النظم التعليمية، التى هى أحد شروط النوعية الجيدة (للتعلم). إنَّ مؤيد التكافؤ يرفض (غريزياً) الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التفوق على أقرانهم وهو بذلك إلى توفير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة. كما أن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع

متساو لن ينتج عنه إلا الضرر، أما المحافظون المتساهلون فيشجعون على انتقاء الموهوبين من بين الجماهير وإكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الداخلى.

الاتجاه الليبرالى: فمع تطور الأوضاع الاجتماعية فى الغرب، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة، واقتضى ذلك التطور ظهور فلسفة جديدة، هى أن كل فرد يولد ولدية مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء، ومن ثم يجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، التى تضع الطلاب من أبناء الطبقات الدنيا للاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق للترقى الاجتماعى، ويقرر أصحاب الاتجاه الليبرالى من علماء اجتماع التربية أن كل فرد يجب أن تتاح له فرصة تعليمية متساوية بصرف النظر عن الطبقة التى ينتمى إليها، فعندما يدخل الأولاد للنظام التعليمى ويترقون ويكافؤن على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسى .. إلخ، وهكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية

وعرفت هذه الحركة باسم الاستحقاقية، وهى معايير لا تخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظراً لارتباطها بثقافة معينة غالباً ما تكون ثقافة النخبة إلى جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذى تغير المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين. فهم يضعون تكافؤ الفرص التعليمية على خط البداية، وليس على المرحلة الأخيرة.

الاتجاه الراديكالى: الذى نجم عن حركة النقد الشديد للاتجاه الليبرالى، وهو اتجاه ينحصر فى ثلاثة آراء أساسية متباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية أحدها يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية خصوصاً فى إطار دور الحضانة ورياض الأطفال، والثانى يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثالث يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة حيث تعطى على طول السلم التعليمى ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الإتقان المطلوب. وإذا كانت الفقرات السابقة أشارت إلى كل من أصحاب الاتجاه الليبرالى والراديكالى فهم يرون أن المصدر الرئيسى للتباين فى الفرص التعليمية هو تباين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، ترى الليبرالية أن هذا التباين يمكن أن يتم خفضه

بإصلاح النسق التعليمى نفسه، بينما يؤكد الاتجاه الراديكالى أن التغيير الحقيقى فى النسق التعليمى يتطلب مزيد منن التغيير فى بناء المجتمع، وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وسائر أنواع التكافؤ فى الحياة الإنسانية.

ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

تعرضت الوثائق المحلية لحق الطفل فى التعليم دون تمييز أو شرط ومن هذه الوثائق:

١- **الدستور المصرى عام ١٩٧١: الذى نص على أن التعليم حق تكفله الدولة فى (المادة ١٨) منه ، وأن يكون مجانياً فى مراحلـه المختلفـة فـى المـادة (٢٠)، ومساواة المواطنين أمام القانون فى الحقوق والواجبات العامة، ولا يميز بينهم فى ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة فى (المادة ٤٠)، ويؤكـد الدستور على ضرورة أن يكون التعليم متاحاً ومجاناً للجميع، وعلى هذا فإن نشـر التعليم ومجانيته شرطاً لا غنى عنه من شروط تكافؤ الفرص، ودعامـة أساسـية لتحقيقه.**

٢- **قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ نصت (المادة ١٥) من هذا القانون على أن التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الـذين يبلغـون السادسـة مـن عمرهم، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلتزم الأباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات دراسية تولى المحافظون كل فـى دائـرة اختصاصـه إصـدار القرارات اللازمة لتنظيم وتنفيذ الإلزام بالنسبة للأباء وأولياء الأمور على مسـتوى المحافظة.**

وتحقيق إلزامية مرحلة التعليم الأساسى يقوم على دعامتين، الأولى هى التـزام الدولـة بتوفير المدارس وإعداد المعلمين، والثانية هى التزام الآباء وأوليـاء الأمـور بتقـديم ملفات أطفالهم إلى المدرسة.

٣- **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ١٩٨٧**: تشمل محاور الاستراتيجية محور زيادة فعالية ديمقراطية التعليم قبل الجامعى، وفى الجزئية رقم "ب" منه تتحدث عن إتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم، ويجب أن تكون الخدمات التعليمية بكل نوعياتها ممكنة الوصول إلى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها فى الريف كما فى الحضر.

وهنا تأكيد على وصول الخدمات التعليمية للريف كما ونوعاً فى الحضر وهذا دليل على مراعاة تكافؤ الفرص التعليمية بين محافظات مصر.

٤- **مشروع مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل ١٩٩٢** كان من الوثائق المهمة المتعلقة بمستقبل التعليم فى مصر وثيقة " مبارك " وهى ترسم صـورة تفصـيلية لنظام التعليم على اعتبار أنه أمر يتعلق بالأمن القومى لمصر، مما يجعل الإصـلاح ضرورة حتمية على جميع المستويات، بما فى ذلك إعداد المعلمين وتحسين المبانى والمرافق والمناهج، وزيادة التمويل إلى جانب تطبيق التكنولوجيـا الحديثـة فـى التعليم. وهذا يستلزم أن يشارك فى إصلاحها كل المفكرين، وأن يواجههـا شـعب مصر لأن المهمة أكبر من أن تقدم عليها وزارة التربية والتعليم مهما عظم دورهـا وعلى الدولة أن تكفل كل الاستثمارات المطلوبة.

اهتم هذا المشروع بالتعليم الأساسى وإعطائه الأهمية القصوى وإصلاحه، بصفة عامة ولكن لم يتحدث عن الإصلاح على أساس المساواة بين الجنسين والمساواة بين سكان الريف وسكان الحضر

فى حين أشارت دراسة البنك الدولى عن اختلال توزيعى فى الفرص التعليمية فى تلك الفترة.

٥- التعليم والمستقبل ١٩٩٧: تجدر الإشارة إلى كتاب التعليم والمستقبل حيث قـال وزير التعليم فى نقطة عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: استقر هذا المبدأ فى ضمير الشعب، وأصبح أحد المكاسب التى يحرص عليها شعبنا العظيم ويتمسك به، ولا يمكن لأحد أن يفرط فيه، وعلى هذا فإنه يجب توفير فرص متكافئة تحقق المساواة والعدالة بين أفراد المجتمع فى الالتحاق والقبول بالمؤسسات التعليمية، والمساواة فى المعاملة بين أبناء الشعب داخل هذه المؤسسات دون تفرقه طبقية أو استثناء لبعض الأفراد على حساب الآخرين، ثم المساواة فى توزيع المخرجات النهائية للتعليم .. والتى تتفق والإمكانات الحقيقية لكل خريج. ويعنى ذلك أن الوثائق المحلية تؤكد على أن التعليم هنا يمد أفراد المجتمع، بلا أية تفرقه أو تمييز بالمهارات والخبرات الاجتماعية لجعلهم قادرين على مواجهة متطلبات الحياة.

ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية:

إن تغيير السياسات الاجتماعية والاقتصادية منذ منتصف السبعينيات بدأ يعصف بحق التعليم فى النطاق الواقعى، على الرغم من عدم تغيير النصوص القانونية بحيث أصبح الواقع يشهد بالفعل تدهوراً واضحاً فى مدى تكافؤ الفرص التعليمية، بجانب ارتفاع تكلفة التعليم نفسه ورداءة نوعيته، ولهذا كان علينا تحديد مستوى تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسى.

١- مستوى التكافؤ فى توزيع استثمارات التعليم:

يمثل التعليم الأساسى أوسع فرص التعليم للذكور والإناث على حد سواء، فالتعليم الأساسى مجانى وإلزامى كما أن الدولة توليه عناية خاصة وتحشد ما تقدر عليه من إمكانات مادية وبشرية فى محاولة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم. ومن جانب أخر فالتعليم أمر مقبول للأطفال ما لم تضطر الأسرة تحت ضغط الظروف الاقتصادية الصعبة إلى تشغيل أطفالها، أو حال عدم استقرارها الاجتماعى دون انتظامهم فى المدارس.

والتمويل الحكومى للتعليم الأساسى يساعد الفقراء لسببين، أولهما: أن الفقراء يميلون إلى أن تكون لهم عائلة كبيرة، وأن العائلة الفقيرة تحتاج إلى تمويل من أجل تعليمها بصورة أكبر من عائلة أخرى غنية، ثانيهما: أن الأسرة الغنية قد تشترى تعليماً خاصاً.

وفى ظل اهتمام الدولة بتمويل التعليم حدثت طفرة فى الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، فمن الناحية المطلقة وكنسبة من إجمالى الإنفاق الحكومى والناتج المحلى الإجمالى استمر الإنفاق العام على التعليم فى زيادة ملموسة فى التسعينيات. ففى الفترة بين ١٩٩١/٩٠ و٩٦ / ١٩٩٧ زاد الإنفاق العام على التعليم بالأسعار الجارية من ٤٥٦٣ مليون جنية إلى ١٣٩٦٧ مليون وترجم ذلك خلال نفس الفترة إلى زيادة نسبة الإنفاق العام

المخصص للتعليم من ١٠,٢% إلى ١٦,٢% وهى زيادة مناظرة لزيادة الحصة من الناتج المحلى الإجمالى التى يستوعبها الإنفاق العام على التعليم من ٤,٨ % إلى ٥,٥ %. والجدول التالى يوضح تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى على مراحل التعليم العام:

جدول (١)
تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى على مراحل التعليم العام لعام ١٩٩٩/٩٨

تكلفة الوحدة من الإنفاق الإجمالى	جنية مصرى
الابتدائى	**٤٥٦**
الإعدادى	**٦٤٢**
الثانوى	**٩١١**

ويشير الجدول السابق إلى أن تكلفة الوحدة من الإنفاق الحكومى (أقل) فى المرحلة الابتدائية من باقى المراحل التالية له، أى أن المدى الحالى للإنفاق على التعليم غير متساو، وانطلاقاً من مبدأ الكفاءة الذى ينادى أن يحصل التعليم الابتدائى فى الدول النامية على أعلى أولوية استثمارية، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب الأكثر ثراء ممثلين فى جميع مراحل التعليم على وجه العموم، وأنماط تخصيص الإنفاق منحازة ضد السكان الأقل دخلاً ونلاحظ أن هذه السمة من سمات العالم الثالث، ففى الصين، وفى المناطق الريفية حيث يعيش أكثر من ٧٠% من السكان، وحيث الأجور حوالى مثيلاتها فى المناطق الحضرية، فإن عبء تمويل التعليم الابتدائى

يقع بصفة رئيسية على الأباء والمجتمع القروى، فى حين أن المدارس الابتدائية والثانوية فى الحضر تتمتع بتمويل من الحكومات الإقليمية.

ويذكر " نوفل " عن مصر فى تقرير للبنك الدولى أن المنحدرين من مجموعات ذات دخول عالية هم الذين يستفيدون من القسم الأكبر من الإنفاق الحكومى على التعليم – وتفصيل ذلك أن هناك أطفال يمثلون ٧٠% من الأسر فى المجتمع لا يتجاوز تعليمهم المرحلة الابتدائية منهم أطفال لحوالى ٣٠% من الأسر لم يدخلوا مدارس من الأصل، ويخص أبناء ٧٠% من الأسر من الإنفاق العام على التعليم بنسبة ٢٠% فقط.

وبينت إحدى الدراسات التى أجريت فى تقرير التنمية البشرية بمصر لعام ١٩٩٨/٩٧ أن ٣٠% من إجمالى الإنفاق الحكومى على التعليم يذهب إلى الفئات مرتفعة الدخل فى الريف والحضر بينما لا تحصل أدنى فئات الدخل إلا على ٧% من هذا الإنفاق. وترتب على ذلك الوضع أن التعليم أصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقى والاجتماعى، وهكذا ظل المجتمع منقسماً إلى طبقتين اجتماعيتين متباينتين واستمر التعليم يعمل فى صالح الطبقة العليا والوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقى عليهم اللوم

لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم إلى منتهاه والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء وإفادة أبناء الأغنياء منه بدرجة كبيرة.

ونشير هنا إلى أن التباين فى كيفية استخدام مصادر التمويل العامة للتعليم أكثر مظاهر عدم التكافؤ وضوحاً تبدو فى المستويات المختلفة للصرف العام على تلاميذ الأنواع المختلفة من المدارس العامة أو على المدارس فى المناطق الجغرافية المختلفة، ونستطيع أن نستنتج من ذلك أن إنفاق مصر على التعليم الأساسى اتسم نسبياً بعدم الكفاءة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالى غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به.

٢- مستوى التكافؤ فى الفرص التعليمية بين المحافظات:

يمكن تصور الفرص التعليمية كمرتقى بين عدة مستويات للفرص، وأهم هذه المستويات هو فرصة التسجيل بالصف الأول الدراسى، والمستوى الثانى هو فرصة التعلم الجيد فى هذه المرحلة حتى نهايتها لاكتساب المهارات الأساسية لاستمرار التعليم، وأخيراً المستوى الثالث من الفرص وهو أن يستخدم الخريج ما تعلمه فى

المرحلة فى الاستفادة من أشكال أخرى من الفرص الاجتماعية والاقتصادية حتى يستطيع أن يزيد من فرصة فى الحياة.

وفيما يلى عرض لبعض المستويات التى يمكن أن يستدل من خلالها على مدى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المحافظات:

أ- التكافؤ فى فرصة التسجيل بالصف الأول الدراسة:

يتطلب هذا المستوى شروطاً ثلاثة، طفلاً فى تمام الصحة ليسجل بالمدرسة ومدرسة على مسافة معقولة من مسكن الطفل، ورغبة أولياء أمور الطفل فى دخوله المدرسة.

وقسم هذا المستوى إلى قسمين فالقسم الأول : هو معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى والقسم الثانى: نوعية المدرسة التى يلتحق بها الطفل.

القسم الأول: معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى:

أشارت العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن عام فى معدلات دخول الأطفال بمدارس التعليم الأساسى على مستوى جميعه المحافظات فى مصر. وهذا ما يؤكده الجدول التالى :

جدول (٢)
معدل دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى % لعام ٩٩ / ٢٠٠٠

المحافظة	معدل دخول الصف الأول الابتدائى %	
	إجمالى	إناث

المحافظة	معدل دخول الصف الأول الابتدائى %	
	إجمالى	إناث
القاهرة	١٠٣,٤	١٠٤,٩
الإسكندرية	٩٧,٠	٩٧,٧
بورسعيد	٩٠,٥	٩٤,٤
السويس	٩٧,٢	١٠٠,٤
المحافظات الحضرية	١٠٠,٥	١٠٢,٠
دمياط	١٠٣,٦	١٠٣,٤
الدقهلية	١٢٧,١	١٢٢,١
الشرقية	١٢٩,٥	١٢٠,٦
القليوبية	٩٥,٦	٩٣,٨
كفر الشيخ	١٣٤,١	١٢١,٥
الغربية	١٣٧,٥	١٢٨,٩
المنوفية	١١٥,٩	١١٣,٦
البحيرة	١١٤,٢	٩٩,٨
الإسماعيلية	١١٢,٥	١٠٩,٥
الوجه البحرى	١٢١,١	١١٣,٦
الجيزة	١٠٦,٤	١٠٤,٥
بنى سويف	٨٧,٣	٧٧,٧
الفيوم	٩٤,٤	٨١,٦
المنيا	٩٨,٧	٨٤,٣
أسيوط	١١٣,٥	١٠٠,٤
سوهاج	١٣٩,٦	١٢٢,٨
قنا	١٢٢,٧	١٠٧,٦
أسوان	١٠٥,٨	١٠٣,٤
الوجه القبلى	١١٠,٥	٩٩,٣
البحر الأحمر	١١١,٩	١١٣,٦
الوادى الجديد	١٠٤,٢	١٠٥,١
مرسى مطروح	١٠١,٠	٩٤,٥
شمال سيناء	١٠٧,٤	١٠٨,٦
جنوب سيناء	١١٩,٠	١١,٦
محافظات الحدود	١٠٦,٦	١٠٥,٠
مصر	١١٣,٥	١٠٦,٠

تشير إحصاءات الجدول السابق إلى التقدم التدريجى نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية متمثلاً فى الارتفاع العام فى معدل دخول الأطفال الذكور والإناث بالصف الأول الابتدائى سواء فى الريف أو الحضر حيث بلغت ١١٣,٥% عام ٢٠٠٠/٩٩.

ويدل الجدول السابق على وجود فروق واضحة بين معدلات دخول الأطفال الصف الأول الابتدائى فى الريف والحضر حيث بلغت ١٢١,١% فى محافظات الوجه البحرى ثم انخفضت إلى ١١٠,٥% فى محافظات الوجه القبلى، ورغم هذا التباين إلا أن المعدلات أعلى من ١٠٠%؛ حيث كفلت المواثيق حق الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بالمجان، وهى مرحلة إلزامية. وهذا الحق مكفول فى مرحلة التعليم الأساسى بالميلاد بصرف النظر عن أية اعتبارات أخرى وعلى الدولة أن تكفل هذا التعليم لكل فرد، باعتباره الحد الأدنى لتكوين ما يسمى بالمواطنة.

وبملاحظة محتويات الجدول السابق أيضا وجد أن أعلى معدل لدخول الصف الأول الابتدائى تحظى به محافظة سوهاج ويبلغ ١٣٩,٦% وسجل أقل معدل بمحافظة بنى سويف وبورسعيد وبلغت ٨٧,٣% و ٩٠,٥% على التوالى. لهذا فإن معدل دخول

الأطفال الصف الأول الابتدائى مرتفع فى جميع المحافظات بصفة عامة، ولكنه منخفض قليلاً فى عدد محدود من المحافظات مثل محافظة بورسعيد وبنى سويف، ويعزى السبب إلى وجود عامل هام يتمثل فيما جاء به قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بخصوص الغرامة الواجب فرضها على ولى الأمر الذى لا يلتزم بإرسال طفله للتعليم وحددت هذه الغرامة بعشرة جنيهات،فهل هذه الغرامة كفيلة بدفع أولياء الأمور إلى الالتزام بإرسال أطفالهم إلى التعليم الابتدائى؟

ويدل الجدول السابق على أن معدل دخول الإناث بالصف الأول الابتدائى فى الوجه البحرى أفضل بكثير عنها فى الوجه القبلى، وعلى مستوى المحافظات بلغ معدل دخول الإناث الصف الأول الابتدائى ٧٧,٧% ٨١,٦ % ٨٤,٣ % فى محافظات كل من بنى سويف والفيوم والمنيا على الترتيب، وهنا يلفت انتباهنا تلك التباين بين الذكور والإناث فى بعض المحافظات وقد يعزى ذلك للظروف الاجتماعية السائدة فى بعض المناطق.

القسم الثانى: نوع المدرسة التى يلتحق بها الطفل:

يختلف الأطفال فيما بينهم فى شكل الحصول على الفرصة نتيجة وجود مدارس حكومية رسمية مجانية ومدارس حكومية للغات بمصروفات ومدارس خاصة بمصروفات ومدارس أزهرية

مجانية ومدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع ويعتبر التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات إهداراً أساسياً لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياة، ومن الأفراد، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٣)
نسب القيد بأنواع المدارس المختلفة

المحــافظـــــة	القيد بالتعليم الأساسى والثانوى فى		
	مدارس حكومية	مدارس خاصة ٩٩/٢٠٠٠	مدارس زهرية
القاهرة	٧٣,٦	٢٢,٢	٤,٢
الإسكندرية	٨٤,٢	١٣,٨	٢,٠
بورسعيد	٩٢,٠	٥,٧	٢,٣
السويس	٩٠,٠	٧,٣	٢,٧
المحافظات الحضرية	٧٨,٤	١٨,٢	٣,٤
دمياط	٩٣,٥	٢,٦	٣,٩
الدقهلية	٨٧,٤	٢,٠	١٠,٦
الشرقية	٨٧,١	٠,٩	١٢,٠
القليوبية	٩٠,٨	٣,٧	٥,٥
كفر الشيخ	٨٦,٠	٠,٣	١٣,٧
الغربية	٨٤,٣	٢,٢	١٣,٥
المنوفية	٩١,٢	١,٦	٧,٢
البحيرة	٩٠,٥	١,٥	٨,٠
الإسماعيلية	٩٠,٧	٣,٧	٥,٦
الوجه البحرى	٨٨,٤	١,٩	٩,٧
الجيزة	٧٩,٢	١٥,٧	٥,١
بنى سويف	٩١,٨	٢,٤	٥,٨

المحـــافظـــــة	القيد بالتعليم الأساسي والثانوى في		
	مدارس حكومية	مدارس خاصة ٢٠٠٠/٩٩	مدارس زهرية
الفيوم	**٩٢,٩**	**١,٩**	**٥,٢**
المنيا	**٩١,١**	**٣,٢**	**٥,٧**
أسيوط	**٨٦,٨**	**٢,٦**	**١٠,٦**
سوهاج	**٨١,٨**	**١,٢**	**١٧,٠**
قنا	**٨٧,٩**	**٠,٨**	**١١,٣**
أسوان	**٩٣,٣**	**٠,٢**	**٦,٥**
الوجه القبلى	**٨٦,٤**	**٥,٠**	**٨,٦**
البحر الأحمر	**٩٣,٣**	**٢,٠**	**٤,٧**
الوادى الجديد	**٩٤,٦**	**٠,٠**	**٥,٤**
مرسى مطروح	**٩٢,٨**	**٢,٥**	**٤,٧**
شمال سيناء	**٩٢,١**	**١,٢**	**٦,٧**
جنوب سيناء	**٨٩,٦**	**٠,٣**	**١٠,١**
محافظات الحدود	**٩٢,٩**	**١,٣**	**٥,٨٥**
مصر	**٨٦,٠**	**٥,٨**	**٨,٢**

تؤكد الإحصاءات الواردة فى جدول (٣) أن المحافظات الحضرية قد حظيت بأعلى نسبة قيد فى المدارس الخاصة حيث بلغت ١٨,٢% يليها محافظات الوجه القبلى حيث بلغت ٥% وكانت فى محافظات الوجه البحرى ١,٩% يليها محافظات الحدود حيث بلغت ١,٣%، وقد يعزى السبب لضعف المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسر فى بعض المحافظات وخاصة أن هذه المدارس تضع شروطاً لا تتحقق عند الكثير من الأسر.

والفقر المباشر للأسرة خاصة فى المستويات المنخفضة من التعليم بين أفرادها، يتخذ معنى مختلفاً، حيث إنه يشكل العلاقة بين البيئة والفصول والمدارس.فمستوى فقر الأسرة المتدنى يؤثر على توقعات المعلم وممارسته المهنية، لأن الفروق التعليمية الكبيرة فى التعليم بين الأباء تؤدى إلى ردود فعل متفاوتة لدى المعلمين والمدارس. فالمعلمين غالباً يتوقعون جهداً أكاديمياً أكبر من قبل الأطفال إذا توافرت لآبائهم الإمكانات التى تساعدهم على التعليم لسنوات عديدة وهذه ميزة المستوى الاجتماعى والاقتصادى الجيد للآباء، فإن التفاعل بين العامل الخارجى (وهو مجموعة خصائص الوالدين) وبين العامل الداخلى (وهو توقعات المعلمين) تشكل

مناخاً تعليمياً مختلفاً للتلاميذ المختلفين. وتوجد أنواع من المدارس الابتدائية الرسمية، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول رقم (٤)
توزيع مدارس المرحلة الابتدائية الرسمية واللغات الرسمية وتلاميذها على بعض المحافظات

المحافظة	تعليم رسمى ٩٥ /٩٦		رسمى لغات ٥ / ٩٦	
	مدارس	جملة التلاميذ	مدارس	جملة التلاميذ
القاهرة	٧٠٩	٥٧٥٤٢٨	٤٥	٢٢٤٨٤
الإسكندرية	٤٣٤	٣٥٣٨١٦	٦	٣١٣٧
الجيزة	٧١٢	٥٣١٩٠٩	١١	٤٤٢٨
القليوبية	٦٣٧	٥٣٤١٠١	–	–

نلاحظ من جدول (٤) أن محافظة القاهرة تحظى بأعلى نسبة مدارس لغات فقد بلغ عددها ٤٥ مدرسة تليها الجيزة بعدد ١١ مدرسة ثم الإسكندرية بعدد ٦ مدارس ولم تحظى القليوبية بأية مدرسة عام ٩٥ / ١٩٩٦، ورغم أن هذه المدارس تمثل نوعاً من المدارس الرسمية إلا أنها تتميز دون غيرها بارتفاع مستوى المعلمين والنظام والمناهج بالإضافة إلى تعليم اللغة الأجنبية، فإن توزيعها على أنحاء الجمهورية يتم بطريقة تكرس التمايز لصالح أبناء أسر الطبقات العليا والمتوسطة وضد مصلحة أبناء أسر الطبقات الدنيا.

وقد ربط " حامد عمار " بين نوع المدرسة ومستوى الأسرة الاجتماعى والاقتصادى فذكر أن مجموع المقيدين بالتعليم الخاص ما بين ٥ / ٦ % من جملة المقيدين فى مرحلة التعليم الأساسى، ولعل هذه النسبة مع ما قد يوجد بين أسرها من تفاوت تمثل نسبة الأغنياء أو الميسورين من الفئات الاجتماعية. ويبقى حوالى ٩٥% من المقيدين فى المدارس الرسمية ممن لا ينتمون فى غالبيتهم إلى تلك الفئة، وأن نسبة الفقراء تصل إلى حوالى ٤٢% من السكان، ولو أضفنا إلى هؤلاء فئات الكادحين من صغار الفلاحين والعمال والحرفيين وأصحاب المتاجر الصغيرة ممن يمكن تقديرهم تخميناً

بحوالى ٣٠% من السكان، إلى جانب فئة ذوى الدخل المحدود وغالبيتهم من صغار أو متوسطى الدخل، من الموظفين الذين يمكن تقديرهم بحوالى ١٠% من السكان، فسوف يصبح مجموع هذه الفئات حوالى ٨٢% من السكان، وهؤلاء هم – فى تقديرى – الذين ينتفعون – كلهم أو على الأقل غالبيتهم العظمى – بما يتاح من فرص التعليم الأساسى الرسمى، وهم ممن تتكون غالبية المتسربين والباقين للإعادة لصفوفهم من أبنائهم وبناتهم. أى أن التعليم استجاب لمطالب القوى الاجتماعية المسيطرة والتى تملك الثروة والسلطة فى مصر.

وهذا يؤدى إلى تعددية نظم التعليم، مما ترك آثاره على سيكولوجية ومستوى الطلاب المحرومين من دخول بعض المدارس المتميزة بسبب لا يرجع إلى قدراتهم بل يرجع إلى ظروفهم الاجتماعية، وهو ما يتنافى مع ما قررته المواثيق والدساتير المحلية وجوهر تكافؤ الفرص التعليمية. وما يحدث من توسع فى التعليم المتميز فى مدارس اللغات لمواجهة الطلب الاجتماعى على هذا النوع من التعليم، ومن المعروف أن هذه المدارس ذات الرسوم الإضافية تقدم خدمات إضافية فى مقدمتها تعليم لغة أجنبية. هذه الخدمة الإضافية غير متوافرة لجميع الملتحقين بنفس المرحلة

التعليمية بالمدارس التى تفرض بها رسوم إضافية، معنى ذلك أن هناك تفرقه ولهذا يصعب هنا تحقيق تكافؤ الفرص، مما يهدد فى المستقبل بالازدواجية الثقافية ودعم الطبقية فى المجتمع.

وعلى الرغم مما عرض من معلومات وإحصاءات فى هذا البعد فقد تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية إلى حد كبير، ولكن مع الوضع فى الاعتبار أن هذا التكافؤ فى الفرص غير متماثل لوجود أشكال مختلفة من المدارس فى التعليم الأساسى.

ب) التكافؤ فى الاستمرار فى التعليم:

يتطلب الاستمرار فى التعليم عدة شروط أن يتم التسجيل بالمدرسة، والحضور بانتظام إلى المدرسة، وأن يكون الطفل مستعداً للتعليم عند التحاقه بالمدرسة، وأن يكون لدى المعلمين المهارات والوقت والإمكانات التى تتيح لهم شغل الطفل بالأنشطة التى تسمح بالاستيعاب التدريجى للمنهج المقرر والتحكم فى عملية التعليم بطريقة صحيحة.

ولعلنا نركز على الشرطين الأول والثانى (معاً) وقد تناولنا الشرط الأول وهو : التسجيل بالصف الأول الدراسى ووجد أن غالبية الأطفال تم تسجيلهم، ونتحدث الآن عن الشرط الثانى: وهو الحضور بانتظام إلى المدرسة وينتج عن عدم تحقيق هذا الشرط

مجموعة من المشكلات مثل: التسرب والرسوب، وانخفاض نسبة النجاح. وسوف نتحدث عن هذه العناصر فيما يلى:

التسرب: يوصف الطلاب الذين ينقطعون عن الحضور إلى المدرسة بصفة دائمة بعد أن يتم التحاقهم بها لأى سبب عدا الوفاة، وسواء كان هذا الانقطاع فى بدء أم أثناء العام الدراسى فى أى صف من صفوف الدراسة، وفى أية مرحلة تعليمية، لأسباب أخرى غير الوفاة، بأنهم قد تسربوا ويرجع التسرب بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتى تخص الأسر الفقيرة دون سواها والإحصائيات الرسمية تشير إلى ذلك.

وإن التسرب من التعليم يؤدى إلى إخراج فئة المتسربين من دائرة المواطنة الإيجابية، ويقضى بتهميشها فى المجتمع. ذلك أنهم أصبحوا غير منتجين، وفوق هذا فهم مستهلكون لإنتاج القادرين. ومن ثم يكون ضررهم مضاعفاً فى المجالين: الاقتصادى الإنتاجى، والاجتماعى السياسى بغياب المشاركة فى ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها والمشاركة فى صناعة القرار الوطنى.

وتؤكد الإحصاءات فى تقرير التنمية البشرية إن معدلات إجمالى التسرب مختلفة فى سنوات التعليم الابتدائى خلال الفترة من ١٩٩١/٩٠م إلى ١٩٩٨/٩٧م فمثلاً: ظل معدل التسرب من السنة

الأولى أقل من ١% خلال تلك الفترة باستثناء عام ٩٧ / ١٩٩٨ حيث بلغ ١,٦٥ % واتجهت معدلات التسرب فى السنوات الثانية والثالثة والرابعة إلى الانخفاض خلال نفس الفترة فيما عدا السنة الثانية زاد المعدل من ٠,٣٦ % عام ٩٦ / ١٩٩٧م إلى ١,٢١ % عام ٩٧ / ١٩٩٨م والسنة الثالثة زاد المعدل من ٠,١١% عام ٩٦ / ١٩٩٧م إلى ٠,٩٠% عام ٩٧ /١٩٩٨م بينما كان المعدل المناظر فى السنة الخامسة تناقص من ١٢,٨٧ % عام ٩٢ / ١٩٩٣م إلى ٣,٠٥% عام ٩٧ / ١٩٩٨م. وقد تفاوت المعدل الإجمالى للتسرب فى التعليم الإعدادى، مع اتجاه للتناقص خلال الفترة من ٩٠ /١٩٩١ – ٩٧ / ١٩٩٨م حيث ارتفع من ٩,٦٢% عام ٩٠ / ١٩٩١م إلى ١٦,٤٧% عام ١٩٩٢/٩١، ثم تناقص بانتظام حتى بلغ ٣,٨٣% عام ٩٣ / ١٩٩٤ وتذبذب خلال السنوات الأربع التالية ليصل إلى ٢,٣٥% عام ١٩٩٨/٩٧م.
وتبين التقديرات أن معدل التسرب كان أعلى بوجه عام فى الفرقة الأولى الإعدادية عنه فى الفرقتين التاليتين وصحيح أن هذه الأرقام كانت تتجه إلى الهبوط، إلا أنها تمثل هدراً كبيراً للموارد بالإضافة إلى تأثيرها متعدد الجوانب على الأمية فى الحاضر والمستقبل والجدول التالى يوضح حجم التسرب على مستوى المحافظات:

جدول (٥)
نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام

المحافظة	نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام				
	نسبة القيد الإجمالية بالابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	الانتقال للإعدادى ممن أتموا الابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالإعدادى ٩٩/ ٢٠٠٠	الانتقال للثانوى ممن أتموا الإعدادى ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالثانوية % ٩ / ٢٠٠٠
القاهرة	١٠٥,٩	١٠٠,٨	١٠٠,٢	٩١,٦	٥٩,١
الإسكندرية	١١٥,٣	٩٨,٠	١٠٠,٠	٨٥,٩	٤٩,٠
بورسعيد	٩٨,٨	١٠١,٥	١٠١,٠	٩٦,٦	٦٥,١
السويس	١٠١,٥	١٠٣,٤	١٠٨,٨	٩٣,٣	٦٣,٤
المحافظات الحضرية	١٠٨,٣	١٠٠,١	١٠٠,٥	٩٠,٣	٥٦,٦
دمياط	١٠٦,٩	٩٦,٩	١٠٢,٧	٩٥,٣	٥٦,٥
الدقهلية	١٠١,١	٩٩,١	٩٠,٤	٩٦,٨	٥٩,٧
الشرقية	١٠٠,٠	٩٩,٦	٩٠,٦	٩٨,٧	٥٦,٣
القليوبية	٩٩,٥	٩٨,٣	٨٤,٧	٩٥,٤	٤٦,٥
كفر الشيخ	٩٨,٣	٩٨,٢	٩٣,٥	٩٦,٩	٥٨,٠
الغربية	١٠٣,٧	٩٩,٠	٩٥,٥	٩٥,٨	٥٩,٦
المنوفية	١٠٣,٠	١٠١,١	٩٤,١	٩٦,٣	٥٤,٠
البحيرة	١٠١,٠	٩٧,٧	٨٨,٣	٩٢,٦	٤٥,٩
الإسماعيلية	١٠٨,٣	٩٦,٧	٩٧,٣	٩٩,٨	٥٦,٤
الوجه البحرى	١٠١,٤	٩٨,٨	٩٢,١	٩٦,٣	٥٤,٣
الجيزة	١٠٣,٨	٩٧,٠	٨٨,٧	٨٦,٦	٤٦,٠
بنى سويف	٨٤,٥	٩٧,٥	٧١,٤	٩٦,٠	٤٤,٩٦
الفيوم	٨٧,٤	٩٨,٩	٧٠,٥	١٠٢,٤	٤٣,١
المنيا	٨٦,٨	٩٦,٨	٧٧,٢	٩٥,٩	٤٤,٥
أسيوط	٩٠,٥	٩٧,٧	٧٩,١	٩٢,٧	٤٢,٣
سوهاج	٩٢,٦	٩٧,٥	٨٥,٤	٨٨,٢	٤٢,١
قنا	٩٦,٠	١٠١,٢	٩٦,٤	٩٤,٣	٥٥,٥
أسوان	١٠٠,٩	٩٨,٦	١٠٧,٦	٩٠,٧	٥٩,٦
الوجه القبلى	٩٣,٢	٩٨,٠	٨٣,٧	٩٢,٣	٤٦,٢
البحر الأحمر	١٠٨,٩	١١١,٥	١٠٥,١	١٠٣,٥	٦٣,٧
الوادى الجديد	١٠٣,٨	١٠٦,٠	١٠٢,٩	٩٧,١	٧١,٨
مرسى مطروح	٩٨,٢	٩٣,٢	٨٥,٦	٨٤,٩	٣٣,٦
شمال سيناء	٩٦,٠	٩٨,٨	٨٩,٤	٩٧,٦	٥٣,٢

المحافظة	نسبة القيد الإجمالية لطلاب التعليم العام				
	نسبة القيد الإجمالية بالابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	الانتقال للإعدادى ممن أتموا الابتدائى % ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالإعدادى ٩٩/ ٢٠٠٠	الانتقال للثانوى ممن أتموا الإعدادى ٩٩ / ٢٠٠٠	نسبة القيد الإجمالية بالثانوية % ٩ / ٢٠٠٠
جنوب سيناء	٩٤,٢	٩٦,٨	٩٠,٢	٨٣,١	٤٢,٣
محافظات الحدود	١٠٠,١	١٠٠,٧	٩٣,٨	٩٥,٢	٥٢,٦
مصر	٩٩,٢	٩٨,٨	٩٠,٣	٩٣,٨	٥١,٧

تشير بيانات الجدول السابق أن نسبة القيد الإجمالى بالابتدائى مرتفعة بشكل واضح وذلك لوجود نسبة غير قليلة من الأطفال فى هذه المرحلة ممن تزيد أعمارهم عن ١١ سنة سواء نتيجة لإعادة بعض الصفوف وبخاصة فى الصفوف العليا أو بسبب الالتحاق المتأخر فى المدرسة من البداية.

وتشير بيانات جدول (٥) إلى أن نسبة التسرب فى محافظات الوجه القبلى أعلى منه فى محافظات الوجه البحرى، حيث بلغ نسبة من انتقلوا إلى الإعدادى ٩٨,٨% وقيد منهم بالإعدادى ٩٢,١% فى محافظات الوجه البحرى عام ٢٠٠٠/٩٩ بينما بلغ فى محافظات الوجه القبلى ٩٨% ممن انتقلوا للإعدادى وقيد منهم بالإعدادى ٨٣,٧% فى نفس العام.

ويدل جدول (٦) أيضا أن محافظة الفيوم فيها نسبة تسرب عالية حيث بلغ نسبة الأطفال الذين انتقلوا للإعدادى ١٠٢,٤% وقيد منهم بالإعدادى ٧٠,٥% تليها محافظة بنى سويف حيث بلغ نسبة من انتقلوا للإعدادى ٩٧,٥ وقيد منهم بالإعدادى ٧١,٤%. ويعزى السبب إلى أن المناطق الفقيرة تفضل مشاركة أطفالها فى العمل لمعاونتها، أو زيادة نفقات العملية التعليمية بما لا تستطيع بعض الأسر تحمله.

وقد أوضحت ذلك دراسة أجريت فى الأعوام ١٩٧٢/٧١ – و ٧٦ / ١٩٧٧ أن الوضع الطبقى ذو ارتباط بتسرب التلاميذ، فلا يوجد بين المتسربين حالة واحدة لذوى الدخول المرتفعة وأن أعلى نسب للتسرب من المدارس الابتدائية بين الأسر الريفية، إذ تصل إلى ٤٥,٦% تليها النسبة بين أبناء العمال ٣٢,٦% ثم أبناء الموظفين ٦,٧% فأبناء التجار ٣,٤%. وهى نسب تعبر عن شعور بعض الأسر بعدم جدوى التعليم، مما يعتبر مؤشراً لغياب تكافؤ الفرص بين المحافظات، ولا شك أن هذه الأرقام تعتبر مؤشراً هاماً على إخفاق التعليم فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتعكس هذه الأرقام أن هناك نسبة من طلاب بعض المحافظات مثل محافظة الفيوم وبنى سويف المفروض قبولهم فى مرحلة التعليم الأساسى والاستمرار فيه تبقى خارج نظام التعليم لأسباب وشروط التعليم التى تفرز الناس اجتماعياً.

ومن التفسيرات الواضحة للتباين بين المحافظات فى نسب التسرب والرسوب هو وجود اختلافات جوهرية بينهم فى معدلات القراءة والكتابة، حيث بلغ هذا المعدل ٧٧,٩% فى المحافظات الحضرية عام ٢٠٠٠، بينما انخفض فى محافظات الصعيد باستثناء محافظة الجيزة حيث بلغ ٥٥,١% وأدى ذلك إلى انخفاض فى

مستوى التحصيل التعليمى حيث بلغ فى الوجه البحرى ٠,٩٦والوجه القبلة ٠,٧٢ لعام ١٩٩٤، وارتفاع نسبة الأمية فى هذه المحافظات ، ويعزى السبب لعدم تعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية طوال السنين الماضية، مما أدى إلى تسرب ورسوب الطلاب من التعليم فى المرحلة الابتدائية طوال السنين الماضية، مما أدى إلى تسرب ورسوب الطلاب من التعليم عاماً بعد عام وإضافتهم إلى رصيد الأمية. وأيا كان الأمر، فإن مصر لا تزال فى حاجة إلى جهد مكثف لرفع مستوى التحصيل التعليمى على نطاق الوطن كله فطبقاً لدليل التعليم عام ٢٠٠٠ احتلت مصر المرتبة (١١٩) بين (١٧٤) دولة التى شملها تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠م والصادر عن البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة.

ويلاحظ أن قيمة دليل التعليم فى مجموعة محافظات الوجه البحرى بلغت ٠,٦١٤ وبلغت ٠,٥٣١ فى محافظات الوجه القبلى كما أن هناك حاجة إلى بذل جهد أكبر لتحقيق توزيع متكافئ لخدمات التعليم بين المحافظات المختلفة، فعلى سبيل المثال تبلغ أعلى قيمة دليل التعليم لمحافظة بورسعيد حوالى ٠,٧٥٨ و ٠,٧٤٩ و ٠,٧٣٩ و ٠,٧٣٤ مثلها فى محافظات السويس، الإسكندرية والقاهرة على التوالى. وتقل اختلافات دليل التعليم بين المحافظات الحضرية عنها بين محافظات الوجه البحرى وكذلك بين محافظات

الوجه القبلى. ويوضح ذلك أن المدى المطلق (أى الفرق بين أعلى قيمة أو أقل قيمة) لدليل التعليم داخل كل من هذه المجموعات الثلاث يبلغ ٠,٠٢٤ ، ٠,١٢٦ ، ٠,٢٥٧ على التوالى. وهذا معناه عجز نسبة ليست بالقليلة من أفراد الشعب عن ملاحقة التغيرات السريعة فى المجتمع، وهذا فى حد ذاته انتفاء لتكافؤ الفرص فى مجتمع واحد يتعلم أفراده تعليماً عادياً، ويتعلم البعض الآخر تعليماً متميزاً، وتبقى الغالبية محرومة من حق إنسانى كفلته المواثيق والدساتير العالمية والمحلية.

معدلات النجاح: تمثل معدلات النجاح فى الامتحانات، أهمية كبرى فى تحديد نسبة التلاميذ الذين كافحوا من أجل مواصلة تعليمهم وإتمامه بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسى، وبعد ذلك إما أن يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون إلى العمل فى الحياة، وإما أن يبقوا ويواصلوا التعليم فى المرحلة التعليمية التالية.

ج) التكافؤ فى التحرك الصعودى فى النظام التعليمى:

يعمل النظام التعليمى كآلية للاختيار الاجتماعى، حيث لا يتمكن الأطفال القادمون من خلفية فقيرة من التقدم نحو المراحل الأعلى أو إلى التعليم الثانوى العام الذى ينظر إليه عادة على أنه يؤدى طبيعياً إلى الجامعات، ويكون إتمام التعليم الأساسى حاسماً

بالنسبة لكثير من الأطفال، فهم إما ينتقلون إلى مدارس الثانوى العام، أو يخرجون من النظام التعليمى، أو يلتحقون بالتعليم الثانوى الفنى الذى لا يتيح آفاقاً واسعة للعمل، ويؤيد هذا الوضع البيانات الواردة فى الجدول التالى:

جدول رقم (٦)
معدلات الاستمرار فى التعليم قبل الجامعى عام ٩٧ / ١٩٩٨

المرحلة	عدد التلاميذ	% التعليم الأساسى = ١٠٠
ابتدائى	٧٤٩٩٧٣٩	١٠٠
إعدادى	٣٩٢٧٤٤٥	٥٢,٣
الثانوى العام	٩٠٩١٩٩	١٢,١
الثانوى الفنى	١٨٠٨٠٠٨	٢٤,١

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه برغم من أن عدداً أكبر من التلاميذ اتجهوا إلى الثانوى العام والثانوى الفنى فى عام ٩٧ / ١٩٩٨ فإن مجموعهم لا يزيد قليلاً عن ثلث من التحقوا بالتعليم الابتدائى ومما يدعو إلى مزيد من الإزعاج أن غالبية من اتجهوا إلى التعليم الثانوى (الثلثين) وجدوا أنفسهم فى المدارس الفنية بدون احتمال كبير للعثور على وظائف عند التخرج أو لمواصلة التعليم العالى. فالمهارات التى يجيدها الخريجون هى حاصل

لمجموع إسهامات بيئة المدرسة والمنزل معاً وإذا قامت المدرسة بنفس الجهد الموحد لكل الطلاب، فإن مهارات الخريجين سوف تبقى غير متكافئة، حيث تعكس الفروق بين البيئات الاقتصادية والاجتماعية التى تربى فيها الأطفال.

ومن هنا يتضح أن التعليم، بدلاً من أن يتجه إلى إحداث التوازن فى المجتمع برفع مستوى الطبقات المحرومة وإنقاذها من الأمية وتهيئة فرص العمل، إذ به يقوم بالمحافظة على الوضع الطبقى والهيكل الاجتماعى الذى تفيد منه الطبقات المتسيدة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً. فماذا عن موقع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية؟

ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية:

أكدت المؤتمرات والمنظمات والهيئات الدولية مثل : مؤتمر التعليم للجميع بجومتين ١٩٩٠م والمؤتمر الخامس لتعليم الكبار فى هامبورج (١٩٩٧م) والمؤتمر الدولى فى كوبنهاجن (١٩٩٨م) ، كما أكدت ـ أيضا ـ المؤتمرات الإقليمية مثل : مؤتمر الإسكندرية السادس لتعليم الكبار وتحديات العصر (١٩٩٦م) والمؤتمر العربى الاقليمى حول التعليم للجميع بالقاهرة (٢٠٠٠م) والمؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى بالقاهرة (٢٠٠٠م) كل هذه المؤتمرات

أكدت على الدور التنموى للتربية ، فأصبح هناك اتفاق تام حول ضرورة أن يكون التعليم حقا لكل فرد ، لا يصدهم عنه عجز مالى أو اجتماعى ، باعتباره من المكونات الجوهرية للتنمية البشرية.

ونظراً لأن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يتطلب أن يستفيد كل متعلم استفادة حقيقية من برامج التعليم التى تقدمها المدرسة، وتقديم كافة الخدمات التعليمية، حتى يتمكن الطالب من تحقيق قدراته الذاتية، وتنمية الشخصية ورعايتها ومن ثم التخرج بنجاح "، حيث يركز هذا المفهوم على ضرورة الاهتمام بجودة التعليم، وتقديم برامج تعليمية حافزة وثرية، تتناسب مع قدرات التلاميذ ومواهبهم، واحتياجاتهم المتنوعة وذلك من أجل تحقيق أقصى درجات التنافس والتميز وهو الشق الثانى من تكافؤ الفرص التعليمية.

فإن ذلك يقتضى تفسير مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فى ضوء حاجات البشر وظروفهم لكونهم إنسانيين حيث يرى سعيد إسماعيل أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لن يتحقق إلا " بتوفير فرص متكافئة ومستمرة لتعليم مجموع السكان، بأشكال مدرسية وغير مدرسية، وفى صيغ نظامية أو غير نظامية، ترتكز على قاعدة من التعليم الأساسية يتواءم مع البيئة الثقافية، والاقتصادية،

والاجتماعية، ويصبوا إلى تحقيق الأهداف العامة التى ترنوا إليها الأمة، ويفى باحتياجات جميع أفرادها من غير تمييز.

وهنا يأخذ مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية شكلاً أشمل من مجرد توفير التعليم النظامى للجميع، فيؤكد هنا على التعليم المستمر، بجميع صيغة وأشكاله، ضماناً لتحقيق العدالة فى توزيع الفرص التعليمية، كذلك لم يغفل المفهوم الفئات المحرومة، والمهمشة، والتى لم تنل فرصتها من التعليم كشرط لازم لتحقيق التنمية بمختلف مجالاتها.

فبينما يواجه تفعيل الدور التنموى للتربية فى كافة المجتمعات النامية ـ قبل المتقدمة منها ـ بعشر ثورات يمكن أن تطبع التحول من العصر الصناعى الحديث إلى عصر جديد ـ عصر ما بعد الحداثة ـ سعت الحكومات والهيئات الدولية ، لا سيما فى السنوات الأخيرة إلى مواجهة تلك الثورات من خلال تركيز جهودها على زيادة فرص التعليم، وفى هذا السياق كان الأمر يتعلق ـ بالنسبة للمجتمعات النامية ـ ببلوغ هدف التعليم للجميع الذى حددته اليونسكو عام ١٩٩٩م. ولكن إلى أى مدى يسهم التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية فى تحقيق هذا الهدف وبالتالى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟ أو يمكن تحديد أبرز معالم واقع تكافؤ

الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية وذلك من خلال وثائق تطوير التعليم فى مصر على النحو التالى :

أ) معالم واقع تكافؤ الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية؟

أكدت وثائق تطوير التعليم فى مصر بدءا من وثيقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر - سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (١٩٧٩م)، ومرورا بوثيقة السياسة التعليمية فى مصر (١٩٨٥م) ووثيقة استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٧م)، فوثيقة تطوير التعليم فى مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (١٩٨٩م) وحتى وثيقة استراتيجية تطوير التعليم (يوليو ١٩٩٢م) والتى جاءت تحت عنوان مبارك والتعليم ٠ أكدت جميعا - على الترتيب - على وجوب :

- ❀ **الارتفاع التدريجى بقدرة النظام التعليمى على الاستيعاب دعما لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.**
- ❀ **زيادة فاعلية ديمقراطية التعليم بتحقيق الاستيعاب الكامل والقضاء على التسرب.**
- ❀ **عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كحق دستورى.**
- ❀ **التمسك بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية والعمل على تحقيقه فى أنقى وأرقى صوره.**
- ❀ **التركيز على تكافؤ الفرص التعليمية كمبدأ من مبادىء السياسة التعليمية الجديدة.**

وبنظرة أولية. لما أكدت عليه الاستراتيجيات الخمس السابقة ـ والتى صيغت لتطوير التعليم المصرى على مدى قرابة أربعة عشر عاما متتالية ـ يمكن الوقوف على أبرز ما انتاب تلك الاستراتيجيات من معالم قصور أهمها :

- ❀أن معظم برامج وثائق تطوير وتحديث التعليم فى مصر لم تنفذ ولم تجد تطبيقا لها فى الواقع العملى.
- ❀أن وثيقة تطوير السياسة التعليمية فى مصر (١٩٨٥م) مع تضمينها لبرامج تنفيذية لتحقيق أهدافها ، لم يمض عليها أكثر من شهرين حتى استقالت الوزارة ، وشكلت وزارة جديدة فى سبتمبر ١٩٨٥م وتم تغيير وزير التعليم ، فصاحب ذلك تعطيل العمل بهذه الوثيقة.
- ❀ما عبرت به استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٧م) عما يعانى منه النظام التعليمى من غياب فلسفة واضحة وإطار قومى ، بجانب القصور فى الوفاء بالحقوق الدستورية ومنها حق تكافؤ الفرص التعليمية.
- ❀التساؤل الذى قدمته وثيقة تطوير التعليم فى مصر (١٩٨٩م) .
- ❀والذى مفاده : كيف سيتم تحقيق ديمقراطية التعليم فى ظل غياب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- ❀ما قررته استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (١٩٩٢م) من التأكيد على أنه طالما أن التعليم أصبح من وجهة النظر السياسية قضية أمن قومى فلابد من ترجمة ذلك فى الواقع، وذلك : بوضع التعليم ضمن أولويات الأمن القومى والاهتمام بالتربية الخاصة بالمعوقين والحد من مشكلة الأمية كسبيل لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وبينما أظهرت النظرة الأولية ما انتاب استراتيجيات تطوير التعليم فى مصر من معالم قصور أظهرت النظرة التحليلية لواقع

التعليم النظامى أن : هذا النمط التعليمى بهيئته ومحتواه وطرائقه الحالية يعمل وفق قواعد جامدة لا تتفق ومتطلبات المجتمع، وكان محصلة هذا كله كما من المشكلات ارتبطت ارتباطا وثيقا بعدم قدرته على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ومن هذه المشكلات :

١) تحيز التعليم النظامى ضد المعوقين. أصبحت قضية المعوقين قضية حقوق نصت عليها الأديان السماوية وأقرتها المنظمات الدولية وشملتها دساتير الدول لكونها تخص شريحة من المجتمع تقدرها المنظمات الدولية المتخصصة بـ ١٠% من السكان. وتعد هذه النسبة ــ جد ــ خطيرة خاصة إذا أدركنا أن عدد سكان مصر عام ٢٠٠١م يقترب من ٦٨ مليون نسمة ومع ذلك فالمتتبع للسياسة التعليمية الخاصة بالمعوقين فى جمهورية مصر العربية يلاحظ الكثير من معالم القصور التى تنتاب الواقع التنفيذى لإجراءات هذه السياسة أهمها .

❀أن التربية الخاصة فى مصر قاصرة على كل من : فئات الصم فى مدارس الأمل ، المكفوفين فى مدارس النور ، والمتخلفين عقليا فى مدارس التربية الفكرية ، وهذه المدارس الخاصة موزعة على ٢٦ محافظة فقط من محافظات مصر ، كما أن تلك المدارس متمركزة فى عواصم المحافظات ، مما يضطر الطفل المعوق إلى الانتقال من القرى إلى عواصم المحافظات حتى يجد المدرسة التى تتناسب مع طبيعة إعاقته وهذا الوضع يمثل صورة من صور عدم التكافؤ للفرص التعليمية للأطفال المعوقين فى البيئات المختلفة.

❀عجز السياسة التعليمية عن تحقيق الاستيعاب الكامل للمعوقين ، فنسبة استيعاب مدارس التربية الخاصة لإجمالى فئاتهم لا يتعدى ٠,٥% من العدد الكلى لهؤلاء المعوقين.

❀المناهج الدراسية غير مناسبة وطبيعة الإعاقة بجانب قصور الوسائل والمعينات التعليمية بمدارس وفصول التربية الخاصة رغم أهميتها القصوى لتعليم المعوقين.

❀القصور الواضح فى نظام إعداد معلم الفئات الخاصة ، مع عدم قدرة العاملين بالمدارس الخاصة ــ معلمين ومعاونين ومستخدمين ــ على تسيير العملية بتلك المدارس بنجاح.

❀عجز الرعاية النفسية عن توفير الخدمات النفسية بالمدارس الخاصة بالمعوقين ، إذ تبلغ نسبة الاختصاصيين النفسيين إلى عدد التلاميذ المعوقين ١ : ٧٦ (١٩٩٧م)، وهذه النسبة تعد ضئيلة للغاية بالنسبة للدور الكبير والفعال الذى يقوم به الإختصاصى النفسى مع الطفل المعوق.

❀يشير المدى الزمنى للسلم التعليمى لمدارس المعوقين إلى عدم إتاحة الفرص المتكافئة فى التعليم تبعا لقدراتهم وامكاناتهم ، ففى الوقت الذى يوفر للمعوق بصريا الفرص التعليمية التى تمكنه من مواصلة تعليمه العام والعالى لا يوجد للمعوق سمعيا سوى تعليم ابتدائى مدته ٨ سنوات ثم تعليم إعدادى مهنى لمدة ثلاث سنوات فتعليما فنيا ثانويا لمدة ثلاث سنوات ، أما المعوق عقليا فلا يتاح له سوى تعليما ابتدائيا لمدة ٦ سنوات بعد فترة تهيئة لمدة عامين ثم تعليما إعداديا مهنيا لمدة ثلاث سنوات فحسب ، أما الأطفال متعددوا الإعاقة فلم تتضمن اللائحة التنظيمية مدارسا أو سلما تعليميا لقبولهم وتعليمهم .

❀ما تزال حلقة التشغيل والإدماج الاجتماعى من أضعف الحلقات فى سلسلة الاحتياجات الأساسية للمعوقين ، ورغم التشريعات القائمة والتى تنص على تشغيل نسبة ٥% من المعوقين فى الأجهزة الحكومية والمؤسسات الأهلية، إلا أن تفعيل تلك التشريعات والتقبل الاجتماعى لتشغيل المعوقين لدى هذه المؤسسات مازال شعار كثير من التساؤلات حول الفاعلية والجدوى الاقتصادية لتشغيلهم.

٢) تحيز التعليم النظامى لجانب الذكور مقارنة بالإناث. يظل مبدأ الحقوق المتساوية للالتحاق بالتعليم لكل من البنين والبنات هدفا بعيد المنال، فكافة المؤشرات العالمية توضح تفاوتا مستمرا . ففى عام ١٩٩٠م بلغت نسبة الإناث ٧٠% من عدد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسى والثانوى (١٩٩٢م)، وبالنسبة للأمية فإن الوضع أكثر سوءا فمن بين ٩٦٠ مليون أمى، هناك ٧٠٠ مليون فتاة (١٩٩١م).

وعلى الرغم من تأكيد جميع القرارات والمواثيق الدولية ـ كوثيقة اليونسكو من أجل المؤتمر العالمى الرابع للمرأة ببكين عام ١٩٩٥م وتقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين عام ١٩٩٦م على "حتمية القضاء على جميع أشكال التحيز ضد المرأة " على اعتبار أن عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين يمثل تحديا لمفهومى العدالة والتنمية ، فإن كثيرا من معالم القصور تنتاب الواقع الفعلى لتعليم المرأة فى المجتمع المصرى. أهمها :

- **❀تشير الإحصاءات إلى انخفاض فى معدل الفتيات فى جميع مراحل التعليم النظامى عن نظرائهن من الذكور ، فهناك فجوة بين استيعاب البنين والبنات فى المرحلة الابتدائية بلغت ــ على الترتيب ــ ٧٣ر٧٧% ، ٧٥ر٧٣% فى العام الدراسى ١٩٩٨/٩٧م ، كما بلغت نسبة أعداد الطلاب ــ بنين ، بنات ــ فى المرحلة الابتدائية فى ذات العام الدراسى ٤ر٥٤% ، ٦ر٤٥% على الترتيب ، وفى المرحلة الإعدادية ٣ر٥٣% للبنين ، ٧ر٤٦% للبنات.**
- **❀صاحب هذا التفاوت البين فى نسب الاستيعاب وأعداد الطلاب بين الذكور والإناث ارتفاع نسبة أمية الإناث إلى ضعف النسبة العامة للذكور ، فبينما**

تبلغ نسبة الأمية بين الإناث ٧ر٤٤% تصل هذه النسبة بين الذكور إلى ٥ر٢٢%.

❀نتج عن هذا التفاوت فى نسب الاستيعاب بين الذكور والإناث ، ارتفاع نسبة الذكور الحاصلين على الشهادة الابتدائية وكذا الحاصلين على مؤهل متوسط وفوق المتوسط عن الإناث الحاصلين على الشهادة الإبتدائية ١٦ر١٠% : ٣٤ر٨% وكذا الإناث الحاصلين على مؤهل متوسط وفوق المتوسط حيث تبلغ هذه النسبة على الترتيب ٧٥ر٣٠%، ٩٢ر٢٢%.

❀ترتب على هذا التفاوت فى نسب الاستيعاب بين الذكور والإناث وأعدادهم ــ أيضا ــ ارتفاع نسبة الحاصلين على مؤهل جامعى عن الإناث ، حيث بلغت هذه النسبة ــ على الترتيب ــ ٤٥ر٧% ، ٨٩ر٣%.

٣) تحيز التعليم النظامى ضد الفقراء والمحرومين والمهمشين. يعتبر الفقر الذى يعانى منه بعض أطفال المجتمع المصرى من المعوقات الأساسية فى التحاقهم بالتعليم ، فتكاليف التعليم بالنسبة للعديد من الأسر ــ مثل المصروفات المدرسية ــ الزى الرسمى المدرسى ــ والأدوات المدرسية والكتب والانتقالات والدروس الخصوصية ــ تتجاوز ببساطة إمكاناتهم ، وحتى عندما يتم توفير التعليم بالمجان وبشكل كامل فإن الخسارة المحتملة لما يمكن أن يكسبه الطفل من دخل بسبب تواجده فى المدرسة ــ تكلفة الفرصة البديلة ــ يجعل من التحاقه بها أمرا غير اقتصادى بالنسبة له ولأسرته وبخاصة من سكان الريف والبادية والمناطق العشوائية ــ المحرومين والمهمشين ــ ويمكن إبراز أهم معالم القصور التى تنتاب واقع تعليم الفقراء والمهمشين من أبناء المجتمع المصرى والتى تحد بدورها من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الأغنياء والفقراء من أبناء هذا المجتمع فى :

❀يشير تقرير التنمية البشرية إلى أن التعليم الأساسى فى مصر فى تدهور مستمر ، كما أن الأمية ترتفع بين الفئات الضعيفة اجتماعيا كالنساء والفقراء

والمحرومين ويضيف التقرير أن ثمة دلائل تؤكد على أن عوائد التعليم في مصر سلبية بصفة عامة، وبصفة خاصة بين الفقراء، حيث أن فرص وصولهم إلى التعليم متدنية منذ البداية.

❀تظهر الدراسات التطبيقية (٥٣ ، ٧٢) أن الفقر يؤثر تأثيرا بالغا على تكافؤ الفرص التعليمية وأن الأغنياء يحصلون على الفرص التعليمية الأفضل سواء من حيث المراحل التعليمية التى يمكن أن يصلوا إليها أو نوعية التعليم التى يحصلوا عليه ، كما أن التفاوت فى الفرص التعليمية ليس من اختيار الفقراء ولكنه هو اختيار للأغنياء فحسب.

❀أن كيف الفرص التعليمية التى يحصل عليها أبناء الأغنياء ــ بالتحاقهم بالمدارس الخاصة بالمصروفات ومدارس اللغات ــ متفوق على الفرص التعليمية التى يحصل عليها أبناء الفقراء والذين ــ فى الغالب ــ يلتحقون بالمدارس المجانية الحكومية ذات الإمكانيات البشرية والمادية المحدودة إذا ما قورنت بإمكانات مدارس اللغات والمدارس الخاصة.

❀يوجد العديد من المناطق الريفية والساحلية والنائية ذات التجمعات الصغيرة من السكان لا يوجد بها مدارس ابتدائية وإعدادية أو غيرها، مما يحول دون التحاق الأطفال بتلك المناطق بأى نوع من التعليم ، وإذا أرادوا التعليم فعليهم أن يسيروا المسافات بعيدة ، ويعد هذا بدوره عائقا دون الالتحاق بالتعليم، وعلى الأخص الأبناء الفقراء والبنات منهم بصفة خاصة.

❀أكدت الإحصاءات أن الفرص التعليمية غير متكافئة بين الريف والحضر، حيث يتجه معظمها نحو الحضر. وقد أدى هذا وترتب عليه :

- ✪ ارتفاع نسبة الأمية فى الإناث فى ريف المحافظات ، حيث بلغت فى ريف الوجه القبلى (٧٩%) ، وفى ريف الوجه البحرى (٦٩%) بينما بلغت هذه النسبة فى حضر بعض المحافظات (٣١%).
- ✪ نسبة الحاصلين على الشهادة الابتدائية بين الريف والحضر ٦٨ر١٧% ، ٦١ر١٩% ونسبة الحاصلين على المؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة

٦٢ر٢٤% فى الريف ، ٥ر٦٧% فى الحضر بينما نسبة الحاصلين علـــى مؤهل جامعى ٨ر٤٨% ، ٧٨ر١٩% على الترتيب.

٤) ضعف الطاقة الاستيعابية للتعليم النظامى. حيث تواجه أنظمة التعليم الرســمى فــى مصر تحديات وصعوبات متنامية ، مبعثها عدم قدرة هذا النظام على الاســتجابة للطلب الاجتماعى المتزايد على هذا النوع مــن التعلــيم وحيــال ذلــك تشــير الاحصاءات الرسمية إلى :

❀أن حوالى ٢٥% من الأطفال الملزمين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائى بعد، حيــث بلغت نسبة الإستيعاب فى المرحلة الابتدائية فى العام الدراســى ١٩٩٨/٩٧م حوالى ٨ر٧٥% ، ومن الطبيعى أن يمثل هؤلاء ــ غير المستوعبين ــ أحــد الروافد الرئيسة للأمية فى مصر.

❀تبلغ نسبة الاستيعاب فى التعليم الجامعى والعالى فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧م ٣ر٢٤% من شريحة السكان التى تتراوح أعمارهم بين ١٨ ـــ ٢٣ عامــا. وهذه النسبة تقل عن النسب المناظرة لها فى الدول المتقدمة والتى تصل إلى ٦٠%.

❀ضعف القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم الجامعى والعــالى وقصــورها دون توفير جامعة واحدة لكل ٣ مليون مواطن ــ وإن كان معلومــا أن المتوســط العالمى حاليا هو جامعة لكل ٢ مليون مواطن شريطة ألا يزيد عدد طلابها عن ٥٠ ألف طالب ــ بالرغم من الزيادة الظاهرية فى ميزانية التعليم الجامعى إلا أن هذه الزيادة لم تكن للإرتقاء بجودة التعليم الجامعى وإنما تم استيعاب تلــك الزيادة للإنفاق على الأجور والمرتبات وارتفاع الأسعار وبالتالى تكلفة إنشاء الوحدات.

٥) ضعف جودة التعليم النظامى : يقرر واقع التعليم النظامى بأن العلاقة بــين الخطــاب التربوى الرسمى وترجمته إلى واقع ما زالت ــ فى أغلب الأحيان ـــ علاقــة شكلية ، فكثير من استراتيجيات تطوير التعليم وتوصيات المؤتمرات واللجان ــ

وهى توصيات معادة ومكررة ــ لا توضح الأسباب والعوامل التى أدت إلى تراكم استمرار الخلل فى التعليم، كما أن التعليم يعانى منذ أكثر من مائـــة عـــام مـــن مشكلات خطيرة كمشكلة الدروس الخصوصية وقصور الطاقة الاستيعابية وعدم كفاية مؤسسات التعليم النظامى كميا وكيفيا بجانب التسرب من المـــدارس ومـــا صاحبه من تزايد أعداد الأميين. ومع معاناة التعليم من هذه المشكلات منذ مـــا يزيد عن مائة عام إلا أنها تراكمت بلا حلول مناسبة حتى صارت عبئا ثقيلا على كيان التعليم فأضعفت جودته مما حال دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ومما يؤكد ذلك :

❀تقليدية النظام التعليمى وعدم مواكبته لمتغيرات العصر، ممـــا زاد مـــن عزلـــة المدرسة عن المجتمع وانفصالها عن دنيا العمل، بجانب إخفاقه فـــى إكســـاب التلاميذ للقدرة على التعليم الذاتى والتعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

❀عدم استقرار السياسة التعليمية وافتقارها إلى فلسفة واضحة المعالم وما صاحب ذلك من تدهور لمكونات العملية التعليمية من : إعداد معاصر للمعلـــم، وإدارة رشيدة وعجز فى الموارد المالية والأبنية المدرسية ، بجانـــب غيـــاب البعـــد المستقبلى لمناهجنا التعليمية.

❀تدنى كفاءة وفعالية التعليم الجامعى والعالى وعدم ملاءمة مخرجاته لمتطلبـــات سوق العمل وبالتالى عدم استيعاب سوق العمل لتلك المخرجات.

❀زيادة الكثافة الطلابية بالجامعات عن المعدلات المناسبة للتحصيل الأمثـــل فـــى ضوء إمكانات الجامعات وكلياتها المختلفة من قاعـــات ومعامـــل ومـــدرجات ومعينات ومكتبات وأعضاء هيئة التدريس.

ب) تعقيب تحليلى ناقد:

باستقراء المعالم الرئيسة لواقع تكافؤ الفرص التعليمية على صعيد جمهورية مصر العربية؛ يتضح جلياً أن التربية – بشكلها التقليدى – غير قادرة على توفير " التعليم للجميع " ولعل ما يدعم ذلك ويؤكده المؤشرات الكمية والكيفية" التالية:

١- أن سكان المناطق العشوائية يعانون من مشكلات تعليمية كثيرة من أهمها : انخفاض المستوى التعليمى وانخفاض نسبة من يستطيعون الوصول إلى التعليم العالى، حيث أظهرت الدراسة أن نسبة الأميين ٢٢% ومن يقرأ ويكتب ٥ر٩% والملتحقين بالتعليم الإعدادى ٩% ودبلوم متوسط ٣٣% وفوق المتوسط ١٥% ومؤهل عال ٥ر١١% وأوصت ذات الدراسة بضرورة العمل على حل مشكلات المناطق العشوائية دون الاعتماد الكلى على المجهودات الحكومية.

٢- أن نسبة الأمية بين الإناث أعلى من نسبتها بين الذكور ، وكذلك نسبة الذكور فى التعليم الأساسى أعلى من نسبة الإناث. وأكدت ذات الدراسة على أن الأمية ظاهرة ريفية بشكل أساسى. وهذا معلم من معالم عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

٣- أنه رغم أن القطاع الريفى هو مصدر المنتجات الزراعية والغذائية وأغلب العمالة، إلا أن كثافة الفصل الدراسى تصل إلى ٤٧ تلميذا فأكثر بجانب عدم استيعاب جميع من هم فى سن الإلزام ، ويترتب على هذا ارتفاع نسبة الأمية. هذا بالإضافة إلى حرمان بعض القرى – حتى – من المدارس الابتدائية. وانتهت الدراسة إلى التأكيد على ما يعانيه الريف المصرى من حرمان تعليمى، مما يظهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الحضر والريف حتى على نطاق المحافظة الواحدة.

٤- أن أهم المشكلات التى تحد من تحقيق تكافؤ الفرص بالريف المصرى فى : اتجاهات الآباء نحو تعليم الأبناء لجهلهم بقيمة التعليم وتمركز أولوياتهم نحو

الزراعة لتوفير ضروريات الحياة لا سيما فى ضوء صعوبة الظـروف المعيشـية الاقتصادية، وكبر أعداد أفراد الأسرة مما يؤدى إلى عدم إلحاق الأبنـاء بـالتعليم أصلا أو تسربهم من المرحلة الأساسية بجانب الزواج المبكر فى المناطق النائيـة والريف وبخاصة عند الإناث مما يؤدى إلى ارتفاع نسبة الأميـة وخاصـة بـين الإناث.

٥- أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بدأ يتآكل وذلك لتأثره الحاد بالطبقية فى المجتمـع ، فالمدرسة لم تعد المؤسسة التربوية والتعليمية الوحيدة التـى يمكـن أن تقـوم بالدور المنوط بها فى المجتمع فهى تقوم بغرس وبناء ثقافة الطبقات المهيمنة فى المجتمع ، وبدلا من أن تساعد على تعظيم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والحـراك الاجتماعى فإنها تساهم فى إعادة الإنتاج الاجتماعى القـائم علـى تكـريس دور الطبقات الغنية وسيطرتها على المجتمع، مما يستوجب بالضرورة أن تتجه الجهود ــ لا ــ لإصلاح التعليم وحده وإنما ــ كذلك ــ للتغيير والتطوير بما يخفف ــ إلى أدنى درجة ممكنة ــ من تلك المظاهر الصارخة بـالظلم الاجتمـاعى والتفـاوت الطبقى الحاد الذى يبذر الأحقاد وينشر مظاهر التوتر والإحباط.

٦- أن أهم أسباب ارتفاع نسب الحرمان من التعليم النظامى فى المناطق العشـوائية بالقاهرة والجيزة والقليوبية تمثلت فى : عدم كفاية مؤسسات التعليم النظامى كميا وكيفيا أو الحرمان التام منها ، كما أن الحالة بالمدارس المتواجدة بتلك المنـاطق متردية ، هذا بجانب إحجام عدد كبير من الأطفال عن الالتحاق بتلـك المـدارس نظرا لبعدها عن الكتلة السكانية ونقص كفاءة التدريس وسوء التغذية. وهذا كفيل بعدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بتلك المناطق.

٧- أنه رغم ضخامة الجهود التى تبذل حيال مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار إلا أن هذه الجهود ليست كافية لاستيعاب المهمشين فى المجتمع المصرى مما يؤدى إلى إهدار كبير فى التنمية البشرية ، لذا أوصت ذات الدراسة بضرورة الأخذ بالمفهوم

الوظيفى لتعليم الكبار ، وتوظيف المفهوم الشامل للتنمية البشرية لمراعاة الحاجات الأساسية لفئة المهمشين.

٨- أن البيئة الثقافية ــ ممثلة فى رأس المال الثقافى ــ وكذلك العلاقات والإتصالات الاجتماعية ــ ممثلة فى رأس المال الاجتماعى ــ التى يمكن أن توفرها الأسرة لأبنائها تؤثر تأثيرا بالغا على مستوى تعليم الأبناء وإنجازهم التعليمى كما أنهما يمثلان عنصرين غير ماديين تقدمهما الأسر الغنية لأبنائها، ولهذا فإن رصيد الفقراء من هذين العنصرين يكون ضعيفا ، وبالتالى فهما يؤثران على تكافؤ الفرص التعليمية.

٩- يحدد الفقر الطبقة التى ينتمى إليها الفرد ومن ثم يؤثر على تحديد المستوى التعليمى الذى يمكن أن يصل إليه ، فقد اتضح أن معظم الفقراء لا يصلون إلى مراحل التعليم العليا وربما تكتفى الأغلبية منهم بإنهاء مرحلة التعليم المتوسط ، كما أن من يصل منهم إلى التعليم الجامعى فإنهم يلتحقون بكليات دون كليات القمة مثل الآداب والعلوم. وهذا معلم آخر من معالم عدم تحقيق الفرص التعليمية.

١٠- ترتفع نسبة الأمية بين الفقراء مما يؤدى إلى ما يسمى بالفقر التعليمى وهذا معلم من معالم عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

١١- تضمن تقريرا للجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء (٢٠٠٠م) أن تعداد الأميين فى المدن والحضر المصرى حسب إحصاء (١٩٩٦م) بلغ ٩٥٨ر٣٠٨ر٥ بينما بلغ تعدادهم حسب ذات الإحصاء فى الريف المصرى ٠٦٧ر٣٣٧ر١٢. أى أن عدد الأميين (١٠ سنوات فأكثر) فى الريف أكبر من ضعف عددهم فى الحضر. وهذا يعكس فقر الخدمات التعليمية التى تقدم لأبناء الريف المصرى رغم تمثيلهم لغالبية السكان فى مصر.

١٢- تضمن تقريرا إحصائيا للبنك الدولى (٢٠٠٠م) أن نسبة الإنفاق على التعليم عام ١٩٩٥م قد بلغت ٧ر٥% من إجمالى الناتج القومى وكانت هذه النسبة قد

انخفضت إلى ٤ر٨% عام ١٩٩٦م ٠ وبلغت نسبة صافى الالتحاق بالمرحلة الابتدائية ــ نسبة استيعاب الملزمين ــ عام ١٩٩٦م ٩٣%.

١٣- كما أن هناك شبه اتفاق عام أبرزته : التقارير الدولية. كتقرير بول كينيدى (١٩٩٣م) وتقرير جاك ديلور وآخرون (١٩٩٩م) والدراسات التى قامت بها منظمة اليونسكو (١٩٩٥م) وكذلك البنك الدولى (١٩٩٩م)، على أن هناك بعض العوامل والمسببات التى أدت إلى تردى أوضاع النظام التعليمى فى مصر ، فأصبح لا يفى إلا بقدر بسيط من الحاجات التعليمية ولا يوفر فرص التعليم بصورة متكافئة بين أفراد المجتمع. ومن أهم هذه العوامل والمسببات : ضعف الطاقة الاستيعابية وانحياز التعليم النظامى لجانب الذكور مقارنة بالإناث وتحيز التعليم ضد الفقراء والمحرومين بجانب ضعف جودة التعليم النظامى وتحيزه ضد المعوقين.

١٤- الأعداد الكبيرة للأميين على الرغم من الجهود المبذولة فى هذا المجال، فنسبة الأمية فى مصر طبقا لإحصاءات ٢٠٠١م (٩ر٣١%) وهى بين الذكور ٢١% وبين الإناث ٤ر٤٣% مما يتطلب جهودا مضاعفة لتقليل هذه النسب إلى أدنى حد ممكن.

١٥- الأعداد الكبيرة من المنحدرين حديثا من الأمية ، والذين يتسربون من التعليم النظامى أولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة التعليم بعد مرحلة التعليم الأساسى.

١٦- عجز التعليم النظامى عن استيعاب جميع الفئات العمرية لقصور فى طاقاته الاستيعابية بجانب وجود أعداد كبيرة من المتسربين.

١٧- عجز النظام التعليمى بصورته الحالية عن تحقيق التكامل بين التعليم النظامى وغير النظامى لعدم توفر المرونة فى مناهجه ولوائحه.

١٨- وجود أعداد هائلة من الشرائح السكانية المحرومة من الخدمة التعليمية ــ لعوامل اجتماعية أو اقتصادية أو جغرافية ــ وخاصة سكان المنـــاطق النائيـــة بـــالريف المصرى.

١٩- أن التعليم النظامى بصورته الراهنة لا يحقق تكافؤ الفرص التعليمية ، فهو تعليم : يعمل لصالح الأثرياء ، نمطى ، انعزالى ، تعليم قلة متحيز ضد الريـــف والمـــرأة والمعوق والفقير ، لا يراعى انعكاسات الثورة العلمية والتكنولوجية ". وتؤكد هذه الحقيقة ، ما أظهرته النظرة التحليلية لواقع التعليم النظامى من " أن هذا الـــنمط ببنيته ومحتواه ، وطرائقه الحالية يعمل وفق قواعد جامدة إلى حد بعيد ، لا تتفق ومتطلبات تنمية المجتمع وكان من محصلة هذا كله مجموعـــة مـــن المشـــكلات ارتبطت ارتباطا وثيقا بعدم قدرته على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ".

وبعد ..

وانطلاقا من الحقيقة السابقة والتى مؤداها " أن التعليم النظامى فى مصر لم ينجح بعد فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ". ودعما لديمقراطية التعليم التى تعد إحدى الأهداف الرئيسة التى يسعى النظام التعليمى إلى تحقيقها. وتفعيلا لأحد مبادىء ديمقراطية التعليم ـ ألا وهو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ـ وذلك بالابتعاد ـ ولو تدريجيا ـ عن تعليم النخبة والسعى ـ ولو تدريجيا ـ نحو تعليم الجميع. ونظرا لأن الدول تتقدم عن طريق التعليم ، حيث يتأثر التقدم المجتمعى بنوعية التعليم وجودته كما تتأثر إنتاجية الفرد بمقدار التعليم الذى حصل عليه ونوعيته.

لذا فقد أصبح المجتمع المصرى بحاجة إلى نمط تعليمى:

❀يحقق لكل فرد فى المجتمع مكانا سواء فى المدرسة أو فى أى نظـام تعليمـى موازٍ كتعليم الكبار ، لما لهذا النوع من أهمية فى إتاحة الفـرص المتكافئـة للتعليم وبصورة حقيقية وموسعة لتنوع مجالاته وأشكاله.

❀يعالج ثغرات التعليم النظامى والتى تعوق القيام بمسئولياته لتوفير فرص التعليم للجميع وذلك عن طريق التعليم الموازى بأشكاله المتعددة.

❀ينظر إليه كنمط تعليمى غير تقليدى يقدم تعليما موازيا للتعليم الأساسى والثانوى وما بعد الثانوى وتعليم الكبار.

❀يتيح الفرصة أمام كل من لم يوفق فى التعليم النظامى للالتحاق بأحـد أشـكال التعليم الموازى لتدريبه وإعداده للالتحاق ببعض ميادين العمل.

❀يمنح الفرصة لكل من المتسربين من التعليم والمنقطعين عنه والذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بمؤسساته لمواصلة تعليمهم فى المراحل اللاحقة ، أملا فـى تحسين مستوى معيشة الفرد والمجتمع.

❀يؤيد من توعية الأهل ــ فى المناطق النائية بالريف المصرى ــ بأهمية تعلـيم الفتاة كأداة قوية لجذبهن إلى التعليم من خلال مراكز تعلـيم الكبـار أو أحـد أشكال التعليم الموازى الأخرى.

❀أهمية التعليم الموازى فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذلك لما له مـن وظائف أهمها : أنه يدعم ويتمم التعليم المدرسى ويحل محله فى أحيان كثيرة كما أنه يوفر فرصا تعليمية للذين لم يستكملوا التعليم فى مراحله الأولـى أو الذين أخفقوا أو تسربوا منه. كما أنه يؤدى دورا هاما فـى إتاحـة الفـرص الثانية للذين انخرطوا فى سوق العمل ويرغبون فى استكمال تعليمهم.

ولعل ذلك يدفعنا إلى التساءل: ما طبيعة التعليم الموازى؟ ولماذا أصبح ضرورة عصرية على صعيد جمهورية مصر العربية؟ هذا هو موضوع الفصل الرابع.

الفصل الرابع

التعليم الموازى

مقدمة.

أولاً: التعليم الموازى : المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية - الأشكال.

أ) مفهوم التعليم الموازى.
ب) خصائص التعليم الموازى.
ج) وظائف التعليم الموازى.
د) مجالات التعليم الموازى وأشكاله.

ثانيا: التعليم الموازى لماذا ؟

أ) ظاهرة الكوكبة والعولمة *Globlization*.
ب) تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.
ج) اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.
د) ثورة المال والتحولات الاقتصادية.
هـ) ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها.

وبعد ..

الفصل الرابع

طبيعة التعليم الموازى

مقدمة:

من أهم دواعى الاهتمام بالتعليم الموازى : قصور التعليم النظامى عن أداء المهام الوظيفية الموكولة إليه مع تغيير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى على نحو زاد من ضرورة اتباع أساليب تعليمية جديدة ومستحدثة وطرائق تدريبية فعالة ومؤثرة ، هذا بجانب شيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة وهيمنة تطبيقاته وممارساته فى المجتمع على نحو واسع تحتم الأخذ به كمبدأ للتكامل التعليمى فى إطار نظامنا التربوى الذى يواجه بتحديات خارجية وأخرى من داخله وثالثة نتاج تفاعله مع المجتمع الذى يعد ـ النظام التعليمى ـ أحد أنظمته ، ومن ثم صار ضروريا ومحتوما البحث عن صيغ تعليمية جديدة ومستحدثة لأجل تحقيق وتوفير الفرص التعليمية وتقديم خدمات تعليمية إضافية وأساسية ، وذلك لدعم جهود التعليم النظامى ومعالجة أوجه القصور وعدم تكافؤ الفرص التى تنتاب مؤسساته.

لابد من الاتفاق على أن التعليم الموازى يجب أن يكون متمما ومتكاملا مع التعليم النظامى بدوره وأهدافه وليس بديلا له ، حيث

يمتد دور التعليم الموازى ليشمل سد العجز الناجم عن فشل التعليم النظامى فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أبناء المجتمع المصرى ريفه وحضره ، فضلا عن أن فرص العمل لن تتاح اليوم وفى المستقبل إلا للعمالة الماهرة والمؤهلة فحسب ، لذلك فإن قوة العمل تحتاج إلى تدريب دائم ومستمر وتعليم عصرى قائم على معلومات معاصرة، وإعادة تدريب بعد فترات متوازنة ويتطلب ذلك ترابطا قويا بين المؤسسات التربوية ومؤسسات الإنتاج.

ونظرا للتغير السريع فى كافة مناحى الحياة وإزدياد طول عمر الإنسان ، فإن قيمة التعليم الموازى واقع لا ريب فيه وأصبح قصر التعليم على الصغار أمر غير مناسب ، مثل قصر الخدمات الصحية على فترة محدودة من العمر مثلا ، فالتربية هى الأساس الذى تنهض عليه التنمية البشرية المستدامة لذلك فإنه يتعين صياغة استراتيجيات وبرامج تربوية تنفذ فى إطار التعليم الموازى من منظور التنمية المستدامة، حيث يمكن استناد تنفيذها لمؤسسات المجتمع المحلى وقطاع الإنتاج والخدمات.

ويتطلب المستقبل ـ على ضوء مؤشرات الواقع ـ نظما تعليمية وتدريبية خارج المدرسة ـ التعليم الموازى بمختلف مجالاته وأنشطته ـ وسوف يصطبغ التعليم بصبغة لا نظامية أكثر ، كما

ستزاد إتاحته للأفراد ، ولأن الأفراد لا يظلون طوال حياتهم من المهنة التى يدءوا بها عملهم ، لذلك ظهرت الحاجة إلى المزيد من التعليم والتدريب بصفة مستمرة بحيث لا يحده حدود الزمان أو المكان لذلك انتهت الحدود الفاصلة فى التعليم من حيث الزمان والمكان وهذا ما يؤكده ويحققه التعليم الموازى بمفهومه وأهدافه وماله من مهام وظيفية.

هذا ويمكن التعرف على طبيعة التعليم الموازى، والموجهات العامة وراء كونه قد أصبح انتهاجه ضرورة عصرية محتوية. وذلك على النحو التفصيلى التالى.

أولاً: التعليم الموازى: المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية – الأشكال:

أ) مفهوم التعليم الموازى:

على الرغم من شيوع مصطلح التعليم الموازى فى السنوات العشر الأخيرة، إلا أنه لا يزال يكتنفه بعض الغموض، فالمصطلح يثير حوارات تربوية عديدة ذات علاقة قوية به، فثمة علاقة قوية بين هذا المصطلح ومصطلحات أخرى كالتعليم مدى الحياة، والتعليم النظامى ، والتعليم غير النظامى، والتعليم المفتوح والتعليم

المناوب ، والواقع أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لما يعنيه بالضبط التعليم الموازى ، ولكن يمكن تصنيف الباحثين الذين تناولوه إلى فريقين.

فبينما تنظر إليه كل من : ديانا تشسل (١٩٩٦م) وموسوعة تعليم الكبار (١٩٩٦م)، والمعهد الاسترالى للمعلومات القانونية (٢٠٠١م) ينظرون إليه على أنه " نوع من التعليم اللانظامى يركز اهتمامه بالدرجة الأولى على التنمية الشخصية والفنية والثقافية العريضة بهدف تحسين جودة الحياة ، فهو نمط تعليمى غير منهجى " ينظر إليه كل من سلامة العطار (١٩٨٩م) وشوكت محمد عقله (١٩٩٠م) ووائل القاضى (١٩٩٣م) وديرك رونترى (١٩٩٥م) وشكرى عباس وجمال نوير (١٩٩٨م) وإبراهيم محمد إبراهيم وعبدالراضى إبراهيم (٢٠٠٠م) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠م) ومراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) وعبدالله بيومى وعبدالعزيز الطويل (٢٠٠١م) ينظرون للتعليم الموازى باعتباره "تعليما غير نظامى يركز على حاجات المتعلم وأهدافه ويساعده على تحديدها ، مع الإلتزام بمساعدته على تحقيقها " . كل هذا يشكل حافزا مناسبا للتعليم كما

يساهم فى إعداد أفراد مستقلين قادرين على الاعتماد على أنفسهم ، وهذا ما يؤدى إلى التنمية الإنسانية الحقيقية.

ونظرا لاتساع مفهوم التعليم الموازى وتعود مجالاته أمكن تحديد التعليم الموازى باعتباره "نمطا تعليميا غير نظامى" ، وبناء عليه تم تحديد مفهوم التعليم الموازى فى الدراسة الحالية باعتباره " تعليما غير نظامى يكون متسقا مع التعليم النظامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ، متفقا فى مناهجه مع التعليم النظامى ، ولكنه أكثر مرونة منه ، فلا يتقيد بقوانين ولوائح وقد يكون تعليما تكميليا لمن التحقوا بالعمل ويريدون استكمال تعليمهم ، أو تعليما إضافيا هدفه التزود بالمعلومات والمهارات الإضافية ، أو تعليما تعويضيا يوفر فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال والشباب والكبار لمواصلة تعليمهم ، وقد يمنح شهادات تكافىء ما يمنحها التعليم النظامى أو لا يمنح ".

وطبقا لهذا المفهوم فإن التعليم الموازى :

❀يلتقى مع التعليم النظامى فى كونه يخضع لإجراءات تنظيمية وإدارية معينة تستهدف تحقيق أهداف تربوية محددة مرتبطة ببرنامج تربوى ومنهج مختار ومعلم معد ، وشهادات تكافىء لما تعطى فى التعليم النظامى ولكنه يختلف عنه بكونه أكثر مرونة فى التعليم النظامى ، فلا يتقيد بشروط السن أو بتوقيت للدراسة ، مما يتيح للدارس حرية الحركة وفقا لقدراته وطاقاته.

- ❀تتضمن برامج التعليم الموازى فى ظل هذا المفهوم : برامج محو الأمية، وما بعد محو الأمية، وبرامج التعليم المستمر مدى الحياة ذات الطبيعة العامة والمهنية والتى تقدم من خلال مؤسسات تنظم بطريقة مشابهة للتعليم النظامى ، وبما يتناسب مع المستويات المتعارف عليها مثل التعليم الأساسى والتعليم الثانوى والتعليم العالى. كما تشتمل ــ أيضا ــ على برامج خاصة بتنمية المجتمعات والمحليات والتدريب المهنى، والإرشاد الزراعى والثقافة العمالية والتثقيف العام وتربية الشباب، وتعليم المرأة ، وبرامج التدريب الموجه للكبار قبل العمل أو أثنائه.
- ❀يحقق هذا المفهوم العلاقة التبادلية بين مؤسسات التعليم النظامى ومؤسسات التعليم الموازى، حيث يتيح للمتعلم فرصة الانتقال منه إلى التعليم النظامى إذا استطاع الحصول على شهادة إتمام إحدى المراحل التعليمية بجانب مواصلة التعليم فى مراحل تالية حتى يصل إلى التعليم الجامعى.
- ❀يؤكد هذا المفهوم على ضرورة وجود علاقة تشاركية بين مؤسسات التعليم النظامى ومؤسسات التعليم الموازى ، حيث يعد التعليم الموازى ــ فى ظل هذا المفهوم ــ نظاما علاجيا يمكنه علاج وتدعيم وتصحيح الوضع القائم للتعليم النظامى ويحل محله فى بعض الأحوال وبخاصة تلك التى يفشل ـــ التعليم النظامى ــ خلالها فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

ب ـ خصائص التعليم الموازى :

إذا كان للتربية بشكل عام دور فعال وأساسى فى تحقيق النمو الشخصى والتنمية الاجتماعية ، وهى وسيلة رئيسية تكفل التخفيف من الفقر والتغلب على التحيز وعدم تكافؤ الفرص والإقصاء

الاجتماعى وتقضى على الجهل ، وتحول دون الحرب مما يحقق السلام والازدهار ـ ويكفل تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع.

وإذا كانت التربية بشكلها التقليدى ـ التعليم النظامى ـ غير قادرة على توفير التعليم للجميع من أجل التحيز وحيث أثبتت الدراسات السابقة أن : التعليم النظامى ـ بصورته الراهنة ـ لا يحقق تكافؤ الفرص التعليمية لأنه تعليم نمطى انعزالى يعمل لصالح الأثرياء والقلة متحيز ضد الريف والمرأة والفقراء ولا يراعى تحديات العصر ومتطلباتها، فإن الأمر يظل مرهونا بابتداع صيغا تربوية جديدة : تتجاوز الأشكال التقليدية للتعليم النظامى تعليما مفتوحا، وبلا نهاية يؤدى إلى خفض الاعتماد على التعليم النظامى، تعليما يتخطى حدود الزمان والمكان ويمنح الأفراد ـ فى نفس الوقت ـ شعورا بالانتماء والقيم الذاتية ، تعليما قادرا على تلبية احتياجات الجماعات التى حرمت من الخدمات التعليمية أو التى لم تستفد من هذه الخدمات ويعزز ويشجع قيم المشاركة والتعاون والتضامن والروح الإنسانية ، تعليما يعد الأفراد للأمور الأساسية للحياة اليومية وللعلاقة الاجتماعية مع توافر اتجاهات بناءة من الأسرة والأبناء عن العمل والكفاح من أجل البقاء.

وحيث أن القرن الذى بدأناه يحمل فى طياته وضمن معطياته أدوارا حادثة وأخرى قادمة ترتبط بخصائص هذا القرن وما يكتنفه من تغيرات تقتضى من التربية الاستعداد لها ، فالتعليم الموازى - كنمط من أنماط التربية - يحمل ضمن محتواه وأساليبه وأدواته ما يمكن أن يفعل دور التربية فى مواجهة هذه التغيرات.

وقد تناول بعض الدراسات السابقة ما يتميز به التعليم الموازى من خصائص وسمات ، ومن هذه الدراسات. دراسة شوكت محمد عقلة (١٩٩٠م) ودراسة فريد أنطوان (١٩٩٤م)، ودراسة مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ودراسة عبد الله بيومى ، وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م)، ودراسة المعهد الاسترالى للمعلومات القانونية (٢٠٠١م). وعلى ضوء ما أكدت عليه الدراسات السابقة مما يتسم به التعليم الموازى من خصائص أمكن تحديد الخصائص التى تميزه وهى فى الواقع مصدر قوته وتتمثل فيما يلى :

❀ **المرونـة : فهو غير مقيد بزمان أو مكان أو مهنة أو مدة دراسة. بل لـه مـن مرونة التخطيط ما يسمح بالتشكيل والتكوين بحسب ما يقدمه مـن برامج وما يحدده من أهداف. ويتيح للدارس الانتقال بـين العمـل والتعليم فى سلسلة منظمة من البرامج التى تحقق له الحصول على تعليم أعلى بشكل غير تقليدى ووفقا لظروفه.**

- ❀الاستمراية : حيث يتوافر به الشروط الأساسية للتعليم المستمر ألا وهى : إتاحة الفرص المتكافئة وتوفير الدافعية والقدرة على التعليم الذاتى ، فهو يهتم بتربية الفرد الإنسانى فى كافة مراحله العمرية.
- ❀التوازى مع التعليم النظامى : فهو يسير جنبا إلى جنب مع التعليم النظامى ، وفى نفس الوقت لا يمثل جزءا منه أو يكون خاضعا له.
- ❀التكامل : فهو يكمل للتعليم النظامى ، وذلك بالتنسيق فيما بين مؤسسات التعليم النظامى والتعليم الموازى ، وذلك فى إطار فلسفة للتعليم تستمر مدى حياة الفرد.
- ❀التمركز حول الدارس : حيث تتوائم مواده وأنشطته وبرامجه مع ما يتفق مع ظروف الدارس وإمكاناته وحاجاته وقدراته العقلية والنفسية ويسترشد بخبراته ويعرف كيف يستثير دافعيته.
- ❀انتشارى النزعة : فهو مع الناس حيثما تحركوا ، بل ويسعى إليهم لو كانوا فى أماكن نائية أو دانية ، بأطراف الصحراء وفى أعماق الريف المعزول ، وفى الأحياء الشعبية ، وفى المناطق المهمشة.
- ❀تعليم شعبى : فهو ميسر لكل إنسان مهما كانت قدراته وأوضاعه وظروفه ، كما أنه متاح لكافة طبقات المجتمع وبخاصة الطبقات الفقيرة والتى حرمت طويلا من فحص التعليم المستمر.
- ❀الانفتاح : حيث يعد التعليم الموازى أكثر انفتاحا والتحاما مع البيئة ، والعمل والإنتاج ، وأكثر تفاعلا مع الاحتياجات المباشرة للمتعلمين وبيئتهم المتواجدين فيها.
- ❀التنوع : فهو متنوع فى أشكاله وبرامجه ومجالاته ووظائفه وأهدافه ، وأساليبه وطرائق تدريسه بالإضافة إلى تنوع الهيئات المشرفة عليه.
- ❀متفرد : حيث يجسد رؤية فلسفية متفردة تتضمن أطرا متعددة تشمل التعليم الأساسى والتعليم الثانوى ، والتعليم العالى وبرامج محو الأمية والتعليم من أجل إثراء الحياة.

❀**تعليم تطوعى : فهو متواجد بدافع من الفرد الراغب فى تحسين مستواه وكفاءته ، أو استكمال دراسته ، أو إثراء ثقافته.**

ج ـ وظائف التعليم الموازى :

نظرا لتحول العالم ليصير قرية كونية محورها اقتصاد السوق، فإن هذا التحول يتطلب وجود أفراد حاصلين على تعليم مرتفع الجودة، أصحاب كفايات ودافعية مرتفعة لقيادة المجتمع للحصول على مزايا تنافسية ، وبالتالى فإن كافة المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم والتدريب ، يمكن أن تقوم بدور كبير فى تحسين المهارات المتوافرة لدى الأفراد.

ولعل هذا لن يتأتى إلا من خلال مساعدة الأفراد أنفسهم لأنفسهم وهنا تبرز أهمية التعليم الموازى ـ بكافة أشكاله ـ المعتمد على دافعية الأفراد والإرادة المجتمعية ، حيث التكيف مع التغييرات فى محتوى العمل من خلال جودة العمل العقلى الذى سيحل محل العمل البدنى، ويقوم التعليم بدوره المتصل فى التنمية وتدفق المعارف بتطوير فرص الفرد للحصول على وظائف طوال حياته ، وعلى اعتبار أن حيازة المعرفة العلمية والتعليم يعتبران المتغيرين

الرئيسيين للتنافس بين المؤسسات فى تقسيم العمل الكوكبى الذى تزداد فيه أهمية الأعمال العقلية.

وبدأت عمليات التحول التى يشهدها العالم فى ظل الكوكبية ببعض الآثار المتعلقة بالبطالة والتوظف والتعليم والتدريب ، ولقد أشارت اتجاهات الإنتاج الصناعى التى شهدتها أواخر الثمانينات والتسعينات إلى أن مشاركة القطاع الخاص فى تدريب قوى المستقبل العاملة أمر محتوم ، فالحكومات فى الدول النامية ـ ومن بينها مصر ـ عاجزة عن أن تستجيب لمتطلبات المهارة المتغيرة بشكل متلاحق ، وعن تحمل تكلفة تدريب الأفراد فى المهارات الفنية على السواء.

وإذا كان الاقتصادى شولتز " *Shults* " قد أكد على " أن الناس قسم من ثروة الأمم ، بل أكثر من ذلك فإنهم عندما يستثمرون أنفسهم فإن بمقدورهم أن يزيدوا ثروة الأمة "، وحيث تقاس هذه الثروة فى كثير من الأقطار بما يؤديه هذا الاستثمار من إنتاج ، فإن أكثر ثروة عند أى أمة (أبناؤها)، وعلى الأمة ألا تهمل تعليما ـ بالخصائص السابقة ـ وحيال ذلك فقد أشارت دراسة شكرى عباس حلمى وجمال نوير (١٩٩٨م) ودراسة مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ودراسة المعهد الاسترالى للدراسات القانونية (٢٠٠١م

) ودراسة عبد الله بيومى، وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م) ودراسة *Takalaj , Tuomas, (2001)* إلى ما يمكن للتعليم الموازى أن ينهض به من مهام وظيفية حيال الفرد والمجتمع. تحديدها فى :

- ❀**تصحيح الأوجه الرئيسية لعدم تكافؤ فرص الإلتحاق بالتعليم والتدريب المدرسى فى الصغر ، حيث تستهدف برامج التعليم الموازى وأنشطته، محو أمية الذين حرموا من التعليم وتزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية وتيسر ممارستهم أعمالا منتجة ، وتفرز إحساسهم بذواتهم وإدراكهم لمشكلات مجـتمعهم ممـا يزيد من قوة إسهامهم فى إثراء وقوة مجتمعهم.**
- ❀**يتيح التعليم الموازى بأشكاله ومجالاته المتعددة الفرص التعليمية لأولئك الـذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامى فى مسـتواه الأول، وأولئـك الـذين انقطعوا عن التعليم فى مرحلة مـن مراحـل المسـتوى الأول منـه، وذلـك بالوصول بهم إلى مستوى التعليم الوظيفى الذى يمكنهم من المشـاركة فـى تنمية المجتمع ، مثل برامج محو الأمية ، وتعليم الكبار، ومدرسـة الفصـل الواحد للفتيات ، ومدرسة المجتمع.**
- ❀**تقويم برامج الإرتقاء المهنى فى أى مستوى من مستوياته قبل وأثناء العمل مثل : الدراسات التكميلية للمعلمين بالمرحلة الإبتدائية ، ومراكز التدريب المهنى، ومراكز التكوين المهنى. خاصة وقد أصبح التعليم الموازى هدفا من أهـداف خطط التنمية وتضعه بعض الأول على رأس أولوياتها.**
- ❀**يوفر التعليم الموازى الفرص أمام الراغبين فى التعليم والقادرين عليه لمواصلة تعليمهم فى مراحل تعليمية تالية. التعليم الثانوى ، التعليم العالى ـــ من خلال مشاركتهم فى الحياة المنتجة فى المجتمع، مثل برامج الجامعـة المفتوحـة ، والدراسة بالانتساب فى الجامعات، والفصول المسائية.**
- ❀**إتاحة الخبرات التعليمية خارج المنهج المدرسى الرسمى بتفعيل دور الأنشـطة التربوية اللاصفية والأنشطة التدريبية المصاحبة ، من خلال مراكز وقصـور**

الثقافة وبرامج الخدمة العامة التى تقدمها الجامعة وبرامج تعليم اللغات. وذلك للإرتقاء والنهوض بالأفراد المتعطلين ، بما يمكنهم من تطويع ما لديهم من معارف ومهارات وتمكينهم من الانتقال من عمل لآخر تبعا لحاجة السوق ، أو العودة إلى عمل سابق حيث أصبح من الثابت أن من ينقطع عن تجديد تعلمه ومعارفه ومهاراته لعدة سنوات سينعزل عن عالم المهنة التى يعمل بها ، وبالتالى عن سوق العمل.

د ـ مجالات التعليم الموازى وأشكالـه :

إنطلاقا من كون التربية عملية مستمرة وموصولة طوال حياة الفرد ، وشاملة لكافة جوانب الحياة ، وإيمانا بكون التعليم الموازى قد أصبح وسيلة وغاية لتحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية والتفاعل الإيجابى مع بيئاتهم ومجتمعاتهم فى إطار المواطنة الصالحة. وتفعيلا لحقيقة تربوية قوامها " وجوب النظر للتعليم الموازى باعتباره أكثر اتساقا مع التعليم النظامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ٠٠٠٠ " كما أكدت على ذلك دراسة سلامة العطار (١٩٨٩م)، ودراسة شوكت محمد عقلة (١٩٩٠م)، ودراسة وائل القاضى (١٩٩٣م). ونظرا لاتساع المفهوم الإجرائى والذى تناولته الدراسة الحالية للتعليم الموازى ، فقد تعددت مجالاته وأشكاله ، وأشارت لذلك دراسة *Kowiki. P.B.* (*1996*) ، ودراسة عبد الله عبد الدايم (١٩٩٨م) ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم (٢٠٠٠م) ، ودراسة

مراد صالح زيدان (٢٠٠٠م) ، ودراسة عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٠م) ، ودراسة عبد الله بيومى وعبد العزيز الطويل (٢٠٠١م) ، ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠١م).

وقد أمكن - بناء على ما انتهت إليه الدراسات السابقة ـ تحديد أهم أشكال التعليم الموازى وأهم برامجه فى مصر من حيث الوجهة التنظيمية والتبعية إلى شكلين : أحدهما يتبع وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى ، والثانى لا يتبع وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى على النحو التالى :

١- برامج تتبع وزارة التعليم العالى مثل :

❀**نظام الانتساب ببعض الكليات النظرية مثل كلمة الآداب ، والحقوق، والتجارة.**

❀**برامج التعليم العالى المفتوح عن بعد للحصول على مؤهل عالى.**

❀**مراكز وأقسام ووحدات الخدمة العامة التابعة للجامعات.**

❀**الدراسة المسائية بمعهد التعاون التجارى ، ومعهد التعاون الزراعى، ومعهد الكفاية الإنتاجية.**

٢- برامج تتبع وزارة التربية والتعليم مثل :

المدارس ذات الفصل الواحد للفتيات :

❀**مراكز الدراسات المسائية.**

❀**برامج الدارسين فى المنازل.**

❀**مدارس المجمع.**

٣- برامج تتبع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار .

❀**مراكز محو الأمية وتعليم الكبار.**

٤- برامج لا تتبع وزارة التربية والتعليم مثل :

❀برامج الإعداد والتكوين المهنى وتتبع وزارة الشئون الاجتماعية.

❀مدارس التحرير التابعة لوزارة الدفاع.

❀برامج التدريب المهنى وتتبـع وزارة الصـناعة، ووزارة الكهربـاء والطاقـة، ووزارة الإسكان والمرافق والمجتمعات العمرانية ، ووزارة الإنتاج الحربـى، ووزارة القوى العاملة.

❀قصور الثقافة للشباب والعمال والفلاحين ، وتتبع وزارة الثقافة ووزارة الشباب.

ثانيا: التعليم الموازى. لماذا ؟

يقف المفهوم الإجرائى للتعليم الموازى وماله من أشكال وبرامج متعددة ؟ بناء على حقيقة مؤداها " أن هذا النمط من التعليم يحمل فى مضمونه علاجا للكثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم النظامى ـ وبخاصة قصوره دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية " وتتأتى فرص العلاج لتلك المشكلات من خلال ما يتمتع به التعليم الموازى من مزايا المرونة والشمول والتكاملية واتساع مجالات ورخص كلفته بسبب التقدم التقنى الذى يشهده العالم حاليا والذى يمكن استثماره فى تفعيل برامج هذا النمط من التعليم ليقدم فرصا تعويضية تساعد فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ويصبح التعليم الموازى أكثر فاعلية فى مردوده على المنتمين إليه ، إذا ما وضع المتخصصون فيه ملامح العصر الذى نعيشه وقسماته فى اعتبارهم عند التخطيط لبرامجه وتحديد مسارات كل

برنامج ووسائله وأدواته. تلك الملامح والاعتبارات هى نفسها التى تجعل من التعليم الموازى ـ فى نفس الوقت ـ إجبارا وليس اختيارا، وهذه الملامح مجتمعة هى التى تشكل أبرز تحديات العصر والمستقبل وهى ملامح مجتمع ما بعد الصناعة *Post , industrial , Sociely* وعصر ما بعد الحداثة *Post Modernism* ، ومن أهم تلك التحديات والتى تعد بمثابة الموجهات العامة وراء وجوب التوجه إلى التعليم الموازى للحد من معالم قصور التعليم النظامى دون تحقيق أهدافه :

أـ ظاهرة الكوكبة أو العولمة Globalization

تعايش كافة المجتمعات هذه الظاهرة وبشكل مضطرد " فقد أصبحت العولمة حقيقة ملموسة تعيشها الشعوب فى جميع أنحاء المعمورة سياسيا ، واجتماعيا ، وثقافيا ، وإعلاميا. وبعض المجتمعات تعيشها كأطراف فاعلة ومؤثرة بل قل موجهة وآمرة ، ويعيش البعض الآخر متلقيا ومتفرجا ومشدوها.

وترتبط ولادة العولمة ـ أشد الارتباط ـ بالثورة العلمية والمعلوماتية الجديدة التى تكتسح العالم منذ بداية التسعينات، هذه الثورة هى أجد أهم معالم اللحظة الحضارية الراهنة، وهى الثورة الأساسية رغم أن هذه الظاهرة قد مهدت لها الاتفاقيات الأولية التى

تم صياغتها على أيدى كبار وأقطاب الرأسمالية الليبرالية فى الغرب، والذين قصدوا أن تكون قيادة العالم محكومة من خلالهم، فكانت ثورة الاتصالات المرتبطة والقائمة على العلم والمعلوماتية سببا مباشرا وداعما ومكرسا لمفهوم وممارسات العولمة فى العالم كله ، حيث "جعلت العالم أكثر اندماجا وسهلت وعجلت بحركة الأفراد ورؤوس الأموال والسلع والمعلومات والخدمات ، وهى التى ساهمت فى انتقال المفاهيم والقيم والأذواق فيما بين الثقافات والحضارات ، وهى التى نقلت العالم من مرحلة الحداثة، إلى مرحلة ما بعد الحداثة وبالتالى الدخول إلى عصر العولمة ثم عصر ما بعد العولمة ".

لقد لعبت وسائل الاتصال المعولمة دورا حيويا ، وكانت الأداة الرئيسية لتعزيز سيطرة رأس المال على السياسة حيث أصبح من الواضح أن أرباب وسائط الاتصال العابرة للقارات قادرون على توجيه الرأى العام العالمى ، بل قادرون على تغيير الذهنيات فى مستوى الكوكب الأرضى، فالعولمة فى هذا الإطار ليست مجرد سرعة وحرية حركة السلع أو قرب المسافات ، وغياب الحدود واختراق الفضاءات ، ولكنها سعى نحو ثقافة واحدة أو شاملة يمكن من خلالها تعزيز عالمية الاقتصاد والإعلام.

وهكذا يمكن أن تنعكس المسألة تماما وتكون الأولوية للثقافة باعتبارها العامل الحاسم، وتبقى عوامل الاقتصاد فى المقابل ثانوية، حيث تساعد فى تكوين ثقافة كونية، وتظل هذه فرضية تؤكد موقع الثقافة على خريطة العولمة مستقبليا، ويجب وضعها فى الاعتبار دوما عند التعامل مع هذه الظاهرة.

وإذا كانت عولمة الاقتصاد والمال والاتصال قد أدت إلى هجمة شرسة على الخصوصيات الذاتية للشعوب ، وجزء منها متوجه نحو الثقافات أصلا وجوهرا، حيث تمتلك العولمة أسلحة وتقنيات الاتصال، مما يجعلها قادرة النفاذ إلى عمق الثقافات المغايرة، فإن هذا يستدعى اتخاذ الحيطة والحذر وعمل التدابير اللازمة لمواجهة هذه الظاهرة.

وحيال موجات التغير المتلاحقة والعاتية ـ فى نفس الوقت ـ والثقافية منها خاصة يبقى الرهان الأكبر مرتكزا على النظم التربوية التى ينتظر منها استيعاب هذه التغيرات وهضمها بل والمشاركة الفاعلة فيها من خلال الاستثمار الإيجابى منها، ومواجهة الجوانب السلبية والعمل على تلافيها قدر الإمكان. ولعل المرجعية فى هذا أن التربية الحقيقية هى المسئولة عن إعداد الأفراد القادرين على تحمل المسئولية والحاصلين لعقول ناقدة

وقادرة على تفنيد الغث من الثمين وقبول المجدى من عناصر الثقافة ورفض الزبد وما لا ينفع الناس من هذه العناصر الثقافية. والتعليم الموازى ـ بأشكاله ومجالاته المتعددة وماله من خصائص ومقومات ـ يأتى فى مقدمة الأنماط التربوية الواعدة غير التقليدية والتى يتوقع لها الإسهام وبفاعلية فى هذا المضمار.

ب- تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.

يرتبط التحدى الثقافى من التحديات التى جعلت التعليم الموازى ضرورة عصرية بالتحدى السابق، بل يمكن القول بأن تحدى الثورة العلمية والتكنولوجية إفراز من إفرازات تحدى العولمة وملمح من ملامحها، مما يعايشه العالم اليوم من ثورة علمية، لم يشهدها تاريخ البشرية إذا ما قيست هذه الثورة وقورنت بسابقاتها من جهة السرعة والحجم والقوة فى التأثير، فوتيرة المنجزات العلمية والتكنولوجية ومعدلات سرعتها تكاد تخطف البصر وتذهل العقل وتأخذ بالألباب. ويقف الإنسان أمامها مشدوها ، وبخاصة أمام التقنيات الاتصالية والمعلوماتية. ويطلق على هذه الثورة فى أدبيات التنظير الإجتماعى لها " الثورة التكنولوجية الثالثة " تمييزا لها عن الثورتين السابقتين : الصناعية الأولى ـ أوائل القرن العشرين ـ والثانية ـ منتصف القرن العشرين ـ ، حيث اعتمدت الثورتان الأولى والثانية على

الآلة والموارد الطبيعية والطاقة بشكل أساسى بينما ما نعايشه الآن من ثورة ترتكز على العقل الإنسانى المتسم بالإبداع الذى لا ينضب فى المجالات الحياتية المتنوعة.

ومع انطلاقة هذه الثورة بدأت تظهر معايير جديدة خاصة بتوزيع الثروة فى العالم. " فلم تعد الثروة بشكلها التقليدى كالمال والموارد الطبيعية هى الأساس فى القوة بقدر ما هى المعلومات والمعارف، لذا فإن الصراع بين دول العالم الأقوى سيكون حول صناعة توزيع المعرفة وامتلاكها بعد ما كان الصراع بينها طوال المئات الثلاث من السنوات السابقة حول توزيع الثروة بشكلها الطبيعى والتقليدى المعروف "، ودلالة ذلك تتجلى فى المجتمعات المتقدمة بالذات تجاه هذه المسألة حيث المعرفة فى هذه البلدان مما جعل المعرفة الإنسانية تتزايد فى معدلات سرعة إنتاجها وتراكم حجمها بشكل غير مسبوق فى تاريخ البشرية.

والتاريخ بطبيعته لا يرحم الأمم الضعيفة أو التى استضعفت، أو التى غيب وعى أبنائها واستبعدت مشاركتهم الفعالة فى البناء والإنجاز والدخول بذلك إلى حلبة المنافسة بكفاءة ومؤهلات علمية كافية ، ويرجع السبب الرئيس المؤدى بهذه الأمم إلى التردى والفكوص إهمالها المدان لنظمها التربوية. وحيال ذلك يتعرض "

بول كيندى " *Paul Kenndy* " فى مرجعه الأصيل " الاستعداد للتعرف الحادى والعشرين " لهذه القضية قائلا " إن التاريخ يأتى من جديد ليقدم قوائمه بالفائزين والخاسرين : وذلك لأن التغييرات الاقتصادية والتطورات التكنولوجية شأنها شأن الحروب والدورات الرياضية ، لا تنطوى ـ عادة ـ على منفعة لجميع الأطراف فى نفس الوقت ، إن من انتفع من التقدم الذى هللت لمجيئه الأصوات المتفائلة ابتداء من حركة التنوير حتى عصرنا الحالى هى الجماعات والأمم التى غدت قادرة على تسخير العلوم والوسائل الحديثة لمصلحتها، بينما لحق الضرر بالأمم الأخرى الأقل استعدادا للإستجابة للمتغيرات التكنولوجية والثقافية والسياسية.

ونخلص من هذا كله إلى حقيقة مؤداها " أن هذه الثورة العلمية والتكنولوجية أحدثت ، وسوف تحدث تغيرا عميقا وشاملا له انعكاساته الكبرى على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة وعلى مستوى الأمم والشعوب وعلى المستوى الإنسانى ككل ، وبالتالى لابد من : استخلاص النتائج التى تفرزها هذه الثورة ، ورسم السياسات التى تستلزمها فى شتى المجالات بحيث لا يترك التغيير

وشأنه ، يجرى على شاكلته ويقتحم ـ خيره وشره ـ الأمم والجماعات والأفراد ويقودهم إلى حيث لا يدرون ".

وحيال الثورة التى تشهدها هذه الثورة العلمية والتكنولجية والتدفق المعلوماتى المستمر والذى يشبه السيل العرم يصبح من غير الممكن ـ بطبيعة الحال ـ إحتفاظ أفراد المجتمع بالمعلومات التى اكتسبوها والمهارات التى جلبوها خلال فترة الدراسة التقليدية ، هذا مع التفاؤل الحذر فإنهم قد اكتسبوا بالفعل معارف ومهارات حقيقية أثناء الدراسة ، وحتى فى هذه الحالة ومع تجدد المعارف والتقنيات الدائب والمستمر ، تصبح معلومات هؤلاء الأفراد فى حاجة محتومة إلى التجديد المستمر لمسايرة روح هذه الثورة ومجاراتها ، وهذا ما يؤكد على حتمية التعليم الموازى وضرورته لا لكونه عملية مستمرة مدى الحياة ، ولكن ـ أيضا ـ لإتاحته ـ بأشكاله المختلفة ـ الفرصة إلى تجديد التعلم ومعاودة التعليم ، " فالإنسان الفاعل فى ظل هذه الثورة هو الإنسان المتعدد المهارات ، القادر على التعلم الذاتى ، القابل للتدريب ، والقادر ـ فى نفس الوقت ـ على التحول من مهنة إلى أخرى.

ج- اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.

ترتبط عملية انتشار الديمقراطية كمفهوم بإفرازات ظاهرة العولمة وعولمة وسائط الاتصال والإعلام خاصة ـ التى جعلت من العالم قرية الكترونية ـ يتم تبادل الأخبار فيها بسرعة لا تضاهيها سرعة سابقة فى تاريخ البشرية فكان لانتشار أخبار الحركات التحررية فى المجتمعات التى هبت فيها الشعوب لمقاومة الديكتاتوريات وأنظمة الحكم الاستبدادية دوراً كبيراً فى تكريس مفهوم الديمقراطية والمشاركة الجماهيرية فى الحكم.

وإذا كانت هذه التحولات والتغيرات فى المفاهيم السياسية تعتبر وليدة الثورة التقنية الهائلة التى يعايشها عالم اليوم ، فإن هذه المفاهيم الجديدة نسبيا فى بعض البلدان تعمل على تكريس تلك الثورة وتأصيلها، " حيث تعتمد الثورة التكنولوجية أساسا على عقول البشر ، ولن تعمل هذه العقول بكامل قوتها إلا فى ظل إطار واسع من الحرية ، فبينما كان بالإمكان تجنيد البشر أو أيديهم وعضلاتهم فيما تستلزمه الثورة الصناعية الأولى حتى مع غياب الحرية ، فإنه من المستحيل استنفاد عقولهم وملكاتهم الخلاقة والمبدعة بدون الحرية الشخصية والحريات العامة، هذا فضلا عن أن المشكلات المتجددة وخاصة تلك الناتجة عن الثورة التكنولوجية، هى من التشعيب والتعقيد بحيث تتجاوز قدرة أى أجهزة حكومية

مركزية لأى دولة". وبالتالى فإن توفير إطار أكبر من الحرية للأفراد والمؤسسات العاملة فى المجتمع يصبح أمرا حتميا ولا ممدوحة عنه لإصلاح الأوضاع المتردية فى تلك المجتمعات.

وحيث أن التربية بشكلها التقليدى لم تعد قادرة على تحمل تبعات تلك التغيرات ومجاراتها ، لذا فقد تعلق الأمر بوجوب ابتداع أنماط تربوية جديدة بمقدورها استيعاب هذه التغيرات وتلبية احتياجات الأفراد بكل قطاعاتهم وخلفياتهم ومواقعهم، وهنا يأتى التعليم الموازى ليقول كلمته حيث : قدرة هذا النمط من التعليم غير التقليدى ـ على الانتشار والوصول إلى كل الفئات من خلال برامج متنوعة بشكل غير متناه وملبية لجميع الاحتياجات وفى كل الأوقات مستعينة بوسائل غير تقليدية ـ أيضا ـ فى الوصول إلى جماهير المتعلمين ، ومحققة لأهداف وغايات تربوية متجددة بتجدد التغيرات فى المجالات الحياتية المختلفة اقتصادية كانت أو اجتماعية أو ثقافية ، خاصة بعد " ظهور حركات اجتماعية لها أيدلوجيات وأراء فكرية تحررية فيما يتعلق بالتعليم والمواطنة والديمقراطية ، تفرض ضغوطا على التعليم النظامى بشكله التقليدى ، وتدعو إلى ابتداع صيغ جديدة تلبى الحاجة لديمقراطية تعليمية حقيقية تناسب جميع

أفراد المجتمع فى مختلف فئاتهم العمرية والمهنية ومواقعهم الجغرافية ".

ولا شك أن تعليما يقوم على التعلم الذاتى والحث على الإفادة المتجددة ، تعليما يعتمد على أحدث تكنولوجيا التعليم التى تتسم بالجماهيرية ، تعليما يعمل على تحقيق مبادىء الديمقراطية ، تعليما يتحاشى الشكل التعليمى الداعى إلى تكوين النخبة الاجتماعية ، تعليما قادرا على علاج مناحى القصور فى التعليم النظامى بتقديمه فرصا تعويضية تساعد فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية قد صار التوجه إليه أمرا واقعيا بل ضرورة عصرية ألا وهو التعليم الموازى.

د- ثورة المال والتحولات الاقتصادية.

تناولت الدراسات السابقة أهم ملامح تلك الثورة ومعالمها ، حيث ربط *Wol Fgang. Reinicke (1998)* العولمة من ناحية والاقتصاد من ناحية أخرى بقوله " إن العولمة هى فى الأساس مفهوم اقتصادى أكثر منها ارتباطا بالجوانب السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية ". بينما صبغ سيرج لاتوش (١٩٩٨م) هدف العولمة بالصبغة الاقتصادية بقوله " إن هدف العولمة اقتصادى ـ فى المقام الأول ـ ألا وهو تحويل العالم إلى عالم

يهتم بالاقتصاد أكثر من اهتمامه بأى أمر حياتى آخر بما فى ذلك الأخلاق والقيم الانسانية التى تتراجع تدريجيا وتستبدل بالعلاقات السلعية والربحية النفعية ". ويحدد *Malcolm, Waters (1998*) معلما آخر من معالم ثورة المال والتحولات الاقتصادية بقوله " أما الأسواق التجارية والمالية العالمية فإنها لم تعد موحدة أكثر من أى وقت مضى فحسب ، بل هى خارجة عن تحكم كل دول العالم بما فى ذلك أكبرها وأكثرها غنى ".

ويمكن تحديد أهم ملامح ثورة المال والتحولات الاقتصادية ومعالمها الرئيسية:

- ❀**الارتباط العضوى والعميق بين العولمة من ناحية والاقتصاد من ناحية أخـــرى، ومرجعية هذا الارتباط أن المظاهر الاقتصادية لهذه الظاهرة هى الأكثر سيادة وهيمنة، وأن التجليات العولمية الأخرى تكاد تكون لاحقة أو تابعـــة للعولمـــة الاقتصادية.**
- ❀**هيمنة الشركات متعددة الجنسيات التى لا تعير أى اهتمام لمصـــالح أو قـــيم أو ثقافات المجتمعات التى تتواجد وتخدم فيها هذه الشـــركات، ضـــاربة عـــرض الحائط بالهدف الأساسى من انشائها فى هذه البلدان. هـــذا مـــع الأخـــذ فـــى الاعتبار أن هذه الشركات قد تضخمت وزاد سلطانها لدرجة أنه لم يعد هنـــاك ضوابط يمكن أن تؤثر فيها.**
- ❀**تعاظم دور الاقتصاد وظغيانه على ما سواه يوما بعد يوم ، مع طغيـــان النزعـــة الاقتصادية الليبرالية واستشرائها ، بحيث أصبح الاقتصاد الحر والسوق الحرة عصب الاقتصاد العالمى ويدعم ذلك ، التحولات الكبيرة باتجـــاه الراســـمالية، وتخلى الدول عن دورها الاقتصادى ، وترك قيادة الاقتصاد لرؤوس الأمـــوال الخاصـــة.**

❀**خضوع النظم الاقتصادية نفسها لعالم المال وتدفقاته المحمومة من مكان لآخر ، مستفيدة فى ذلك من تقنيات الاتصال المتقدمة ، مع غياب الدور الاجتمــاعى لرأس المال ، حيث تسخير الأموال باتجاه الإنتاج والربح بالدرجة الأولى.**

كل هذه المعالم الرئيسية لثورة المال والتحولات الاقتصادية تجعل التحول نحو التعليم الموازى ـ لما يتسم به من خصائص وما له من مقومات ـ بكافة أشكاله وبرامجه المتعددة ضرورة حتمية لمجاراة روح العصر ومتطلبات تحدياته، ومواكبة التغيرات الهوجاء التى تقتحم كافة المجتمعات بلا استثناء.

هـ- ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها.

لقد نص الدستور المصرى على أن " تكفل الدولة تحقيق تكافؤ الفرص لجميع المواطنين " وجاءت كفالة الدستور لحق التعليم انطلاقا من حقيقة أن التعليم أهم وظيفة للدولة وأكثرها خطورة ، فهو أداتها الرئيسة لتنمية النشء وإعداده لحياة أفضل يتوافق فيها مع بيئته ومقتضيات انتمائه لوطنه. ولا يمكن لأحد أن ينكر التأكيد الدائب والمستمر فى مختلف الوثائق الرسمية المتعلقة بالتعليم والسياسة التعليمية على ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. ومع ذلك فإن المؤشرات الكمية للاستيعاب فى كافة مراحل التعليم العام : الابتدائى فالإعدادى فالثانوى العام والفنى وكذا التعليم العالى والجامعى ، تؤكد على فشل السياسة التعليمية

الحالية والتى تنتهجها وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى والبحث العلمى ، دون تحقيق التكافؤ فى فرص التعليم ، " فالسياسة التعليمية الحالية فى مصر لا تحقق الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والسياسية والتنموية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع المصرى".

ولعل مرجعية ذلك وأسبابه الرئيسة ـ فى المقام الأول ـ النمو السكانى المتسارع ، حيث يصل معدل الزيادة السكانية فى مصر إلى حوالى ٢ر٢% لكل أسرة سنويا ، وبناء عليه فمن المتوقع ارتفاع عدد سكان مصر من ٩ر٦٦ مليون نسمة عام ٢٠٠٠م إلى ٨٢ مليون نسمة عام ٢٠١٧م .

ونتيجة لهذه الزيادة السكانية وما صاحبها من تزايد التدفق الطلابى على التعليم ، ازداد عجز مؤسسات التعليم عن استيعاب هذا الكم الضخم من الطلاب ، " حيث يصل ما يتدفق منهم فى مؤسسات التعليم بمختلف مراحله وأنواعه إلى حوالى ١٧ مليون من الطلاب بنسبة ٦٥% من الشريحة العمرية (٥ ـ أقل من ٢٥ سنة) عام ٢٠٠٠م ، ويتوقع أن يصل عدد الطلاب ممن هم فى سن التعليم عام ٢٠١٧م نحو حوالى ٣٣ مليون نسمة ، وبذلك سيظل

حجم ما يواجهه التعليم من الأعداد المطلقة لمراحل التعليم كبيرا وفى نفس الوقت حائلا دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية" ، وبالتالى فسوف يصاحب ذلك ويترتب عليه :

❀ضعف جودة التعليم نتيجة لارتفاع كثافة الفصول وتكدس الأعداد الضخمة من الطلاب بداخلها. وقد أكد على هذا المعنى محمد متولى غنيمة (١٩٩٦م) بقوله " إن إخفاق التعليم النظامى فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى ظل التزايد المستمر للتدفق الطلابى على التعليم بمراحله المتتابعة، ليحتم التوجه إلى التعليم الموازى بأشكاله المختلفة، حيث يعالج مناحى القصور فى التعليم النظامى ويتيح فرصا تعويضية تسهم بدورها فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ".

❀على الرغم من صدور العديد من القوانين والتشريعات المحلية التى تستهدف الحد من عمالة الأطفال، إلا أن العدد يتضاعف ، حيث بلغ عدد الأطفال العاملين فى مصر فى الفئة العمرية أقل من ١٤ سنة ما يقرب من ٥ر١ مليون طفل، وهو ما يشكل ٣ر٨% من مجموع الأطفال فى هذا السن. كرد فعل طبيعى لعدم قدرة التعليم النظامى على استيعاب الزيادات المستمرة فى أعداد التلاميذ ممن هم فى سن الالتحاق بالتعليم. وهذا الإنفاق يعنى المزيد من المتسربين والأميين. وإذا أدركنا أن هؤلاء الأطفال لا يجيدون أى مهنة أو عمل فعال ، لتبين مدى أهمية توفير فرص تعليمية علاجية لهؤلاء، لتدريبهم من إعدادهم مهنيا. وهنا تكون برامج التعليم الموازى أكثر أهمية وانتهاجها ضرورة للإسهام فى العودة بهؤلاء الأطفال مرة أخرى إلى ميدان التعليم والتدريب.

❀تدنى المستوى التعليمى والثقافى للأسرة المصرية كرد فعل لهيمنة بعض المعتقدات الخاطئة التى أدت بدورها إلى انخفاض مكانة التعليم وخاصة تعليم البنت فى الريف المصرى. وهو ما يضيف بعدا آخر من أبعاد عدم المساواة

فى الفرص التعليمية بين الرجل والمرأة ٠ ويدعم ذلك ما انتهت إليه دراسة فاروق رضوان (١٩٩٧م) من حقيقة مؤداها " إن ثمة علاقة وثيقة بين تدنى مستوى ثقافة الأسرة واتجاهاتها السلبية نحو تعليم أبنائها ". كما توصلت دراسة عيشة السماك (١٩٩٧م) إلى " وجود علاقة طردية بين تدنى المستوى الثقافى للأسرة وبين تسرب الأبناء من التعليم ". وهنا تأتى برامج التعليم الموازى لتوعية هؤلاء الآباء بأهمية التعليم وضرورته كوسيلة للإرتقاء الاجتماعى والنمو الاقتصادى.

❀انخفاض نسبة التعليم بين قوة العمل فى مصر. حيث تصل نسبة الأمية داخل قوة العمل إلى ٤٢% بينما تصل نسبة الحاصلين على متوسطة ٤٤% أو أقل ، أما الحاصلين على تعليم عال فتبلغ نسبتهم ١٤%. وبذلك يظهر أخطر عيب فى اليد العاملة ، يتمثل فى ضعف مستوى المهارة والتعليم بحيث لا يمكن لمصر أن تشهد مرحلة نمو اقتصادى سريع ، إذا بقى مستوى التعليم والتأهيل منخفضا فى القوى العاملة ، وهذا يتطلب إحداث تغيير جذرى فى التكوين الثقافى والتعليمى لليد العاملة.

وبعد ..

فعلى الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار فإن مؤسسات التعليم الموازى للكبار تكاد تكون قليلة إذا ما قورنت بمؤسسات التعليم النظامى. وهذا يعنى ضرورة وجود نظام واضح المعالم للتعليم الموازى يبين فلسفته وأهدافه ومجالاته ومؤسساته، بحيث يصبح نظاماً معترفاً به لدى المسئولين حيث يتناسب هذا النمط التعليمى وضعف الإمكانات وقلة

الموارد والوسائل. ومن هنا تظهر أهمية تطوير نظام التعليم الموازى على صعيد جمهورية مصر العربية.

وإذا كانت التحديات المعاصرة – التى تعد بمثابة الموجهات العامة تفرض بدورها الحاجة إلى نمط من التعليم يمكن الغالبية العظمى من المواطنين من الحصول على فرص التعليم على أسس متكافئة دون أن يضطرهم هذا إلى ترك أعمالهم للالتحاق بالدراسة ، وعلى هذا يعد نظام التعليم الموازى ـ بما له من خصائص وأشكال وبرامج ـ وسيلة فعالة لما يوفره من دراسة لبعض الوقت ، مما يتيح فرصة الإفادة من وقت الفراغ ، والجمع بين التعليم والعمل فى وقت واحد. فما طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم من منظور علم اجتماع التربية المعاصر؟؟ وهذا هو موضوع الفصل الخامس..

الفصل الخامس

المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة.

أولاً: طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم : المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ.

أ) مفهوم المشاركة المجتمعية.

ب) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم.

ج) أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها.

ثانيا: أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها.

أ) الأسرة.

ب) مؤسسات المجتمع المحلى.

ج) الجمعيات الأهلية.

ثالثا: موقع المشاركة بين معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية.

وبعد

الفصل الخامس

المشاركة المجتمعية فى التعليم

مقدمة:

يُنظر للمشاركة المجتمعية باعتبارها التعبير الصادق عن حق إنسانى أكدته وتؤكده كافة المواثيق والدساتير الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان، والتى تؤكد على أن للإنسان الحق الكامل فى المشاركة فى قضايا مجتمعة عن طريق: إبداء الرأى وتقديم المعرفة للآخرين والاشتراك فى الشئون العامة لمجتمعة - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة -، بجانب حقه فى المشاركة (بحرية) فى الحركة الثقافية والتعليمية لهذا المجتمع ؛ " فالمشاركة – كمبدأ إنسانى وديمقراطى – تمنح الإنسان الحق فى إخضاع كافة المسائل والموضوعات المؤثرة فى حياته وحياة مجتمعة للمناقشة وإبداء الرأى ".

وتُعد المشاركة المجتمعية أهم المرتكزات الأساسية لكافة التوجيهات والاستراتيجيات التنموية الفعَّالة، فالتنمية الحقيقية والجادة لا تقوم إلا على جهود المجتمع كله، وليس على جهود عدد قليل من أفراده؛ حيث تتيح الفرصة للمواطن لكى يباشر حقه فى صنع القرار المتعلق به وبمجتمعه، ومن ثُم يتعمق انتماؤه لهذا

المجتمع، كما أن المشاركة – بهذا المنهج- تصبح أداة لتحفيز الجماهير على المساهمة الاجتماعية المخططة والمنبعثة عن دوافع الإيثار والرغبة الحقيقة فى العطاء الواعى المتفهم لمغز، الأمر الذى يفجر الطاقات الإبداعية لدى أفراد المجتمع ويقودهم للبحث عن صيغ وأساليب جديدة ومتنوعة لبقاء مجتمعهم وتقدمه ودعم الجهود الحكومية فى هذا الاتجاه ؛ " فالمشاركة المجتمعية تنمى الشعور القومى بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية والاتكالية، وتُعد قيمة اجتماعية فى ذاتها"

والمشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية ليست عملية بسيطة ؛ إذ تتضمن خطوات وآليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلى، لذا فالمشاركة هى أحد الآليات التى تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وهى رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.

حيث رأى كل من رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣) أن المشاركة المجتمعية تنطوى على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية فى وزارة التربية والتعليم بجانب ابتكار

الأشكال التنظيمية التى تربط بين وزارة التربية والتعليم من جهة وبين الجهات الحكومية المعنية لشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات من الجهة الأخرى.

وبهذا يتماشى محور المشاركة المجتمعية مع محور اللامركزية ودعم السلطات المحلية للإدارة التعليمية، ومع محور تفعيل دور السلطات المحلية للمحافظات ودور المجتمع بمختلف فئاته وأفراده حتى يتحقق إصلاح التعليم وتطويره.

وإذا كان التعليم الجيد هو مسئولية كل فرد – كما عبر عن ذلك حسين كامل بهاء وزير التربية والتعليم السابق (٢٠٠٣م) – ؛ فإن الحرص على دعم وتقوية أواصر المشاركة بين إدارة المدرسة الابتدائية ـ باعتبارها الأساس ـ والأسرة وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلى المحيط بها وجمعياته الأهلية ومجالسه المحلية قد أصبح ضرورة عصرية؛ ضماناً لشعور الجميع بان المدرسة الابتدائية امتداد طبيعى للأسرة، وأنها تسعى لتحقيق طموحات كل فرد بالمجتمع، فيسعى – هو الآخر – إلى إنجاح رسالتها؛ فيتابع المجتمع المحلى – بأفراده ومؤسساته الأهلية – ميزانية المدرسة ومشاريعها وينهض بمسئولية تمويل ما تحتاجه لتنفيذ برامجها وتفعيل أنشطتها، ويتعاون معها للحد مما يجابهها من مشكلات.

وفى هذا الصدد يرى رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) أنّ شكل المدرسة الذى نرغب فيه، يتواجد: حيث يعمل التلاميذ بجد ويكونوا ناجحين أكاديمياً، فيشعروا بشعور طيب تجاه أنفسهم، وحيث يعمل المعلمون بحماس مع بعضهم ومع الإداريين وكافة العاملين بالمدرسة؛ فيشكلوا أطرافاً جديدة للوصول إلى جميع التلاميذ، وحيث يتعهد الأباء بالعمل مع المربين لتحقيق مهمة مشتركة، ويشارك المهتمون بالتعليم من أبناء المجتمع المحلى ومؤسساته فى المجالس الإدارية للمدرسة، وحيث تثرى مصادر المجتمع المحلى منهج المدرسة؛ فتكون محور اهتمام الأنشطة المدرسية، وتقدم الدعم للمدرسة وكافة العاملين بها.

فالمرمى الرئيس فى نموذج المشاركة المجتمعية الفعالة، هو أن يعمل الآباء والمربون وأعضاء المجتمع المحلى وهيئاته غير الحكومية (معاً) لتحقيق مهمة مشتركة وعامة لجميع تلاميذ المدرسة الابتدائية؛ ضماناً لنجاحهم وتفوقهم.

إلا أن دراسة سعيد سليمان ورسمى عبد الملك (١٩٩٦م) ودراسة أحمد كامل الرشيدى (١٩٩٨م) ودراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد المنعم (١٩٩٩م) ودراسة عايدة أبو غريب (٢٠٠٢م) تؤكد على، أن تلك المهمة باتت تمثل تحدياً خطيراً فى ظل: قصور

وعى أجهزة التخطيط بدور المدرسة فى التنمية المحلية، وانفصال العلاقات الاجتماعية بين المدرسة والأسرة وبينهما وبين المؤسسات المجتمعية الأخرى؛ فلا يذهب الأباء إلى المدرسة إلا بدافع شخصى منهم، ولا تشارك الجمعيات الأهلية فى إثراء العملية التعليمية وتجويدها، نتيجة عدم إعلان المسئولون عن تطوير التعليم والمخططون لسياسته عن برامجهم وخططهم أو احتياجاتهم من الجهود التطوعية ـ من ناحية ـ والقصور الذى ينتاب التشريعات الحاكمة لمجال العمل الأهلى فى مصر والتشكيك فى العمل الجماعى ـ من ناحية أخرى ـ .

والمشاركة مسئولية اجتماعية للتعاون وتعبئة الموارد البشرية وتعزيز التفاعل المتبادل بينها، ودعم جهود وموارد كافة قوى المجتمع ومؤسساته والتنسيق بينها، كما أنها تنمية لمجموعة من العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والأسرة والمجتمع وبينهم؛ ضماناً لتحسين مستوى أداء المدرسة وجودة مخرجاتها.

لذا أكد حسين كامل بهاء الدين ـ وزير التربية والتعليم السابق ـ (٢٠٠٣م) على ضرورة المشاركة المجتمعية فى التعليم بقوله " لقد أصبحت المشاركة المجتمعية فى التعليم ضرورة بناء، فهى التى تستطيع أن تمدنا بالطاقة المضافة والمدد الجديد اللذان نستطيع من

خلالهما أن نجتاز الفترة الحالية، وأن نقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات الهائلة التى يجب أن نحققها".

وفى سبيل السعى الدءوب لجمهورية مصر العربية لأجل تحسين وتجويد المدرسة الابتدائية؛ أملاً فى مواكبة التسارع العلمى والتكنولوجى والتحولات المجتمعية الكبرى؛ تعددت الجهود التى بذلت لتطوير التعليم الابتدائى من خلال المؤتمرات والتقارير والتشريعات، وصدور العديد من الوثائق المحددة للمعالم الرئيسة لسياسة التعليم منها: وثيقة مشروع مبارك القومى إنجازات التعليم فى خمسة أعوام (١٩٩١ ـ١٩٩٦م) واستراتيجية التعليم والمستقبل (١٩٩٧م) ووثيقة مبارك والتعليم عشرون عاماً من عطاء رئيس مستنير (٢٠٠١م) ومبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم (٢٠٠٢م).

وفى أكتوبر عام ٢٠٠٢م طرحت وزارة التربية والتعليم (شعاراً) قومياً يؤكد على الجودة للجميع، باعتبار أن ذلك يمثل مطلباً قومياً للوصول بالمجتمع المصرى إلى المجتمع المعرفى، وتفعيلاً لما أكد عليه السيد رئيس الجمهورية – فى كلمته الختامية لأعمال المؤتمر الثامن للحزب الوطنى فى سبتمبر ٢٠٠٢م ـ من ضرورة

الاهتمام بالجودة ووضع معايير لقياسها ، دعماً لقدره مصر على مواكبة المنافسة العالمية.

ويقيناً من الحكومة بأهمية التعليم ودوره فى تطوير المجتمع المصرى المعاصر، واتفاقاً مع مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية والتعليم للتميز والتميز للجميع التى تتبناها، ومحاولة لتحقيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ بدأت الحكومة المصرية فى تطبيق المشاركة المجتمعية فى التعليم – مع بداية القرن الحادى والعشرين – وذلك ضمن ما أطلقت عليه " وثيقة المعايير القومية للتعليم " والتى تمثل النقلة النوعية للتعليم؛ وقد تضمنت هذه الوثيقة خمس مجالات أساسية تمثلت فى (٢٠٠٣م): المدرسة الفعالة ، المعلم، (الإدارة المتميزة)، المنهج ونواتج التعليم، (والمشاركة المجتمعية).

وحيث إن الإصلاح المنظومى لتطوير التعليم الابتدائى وتجويده يتطلب وجوب المشاركة المجتمعية الفعالة من قبل المربين وأولياء الأمور وكافة المعنيين بالعملية التعليمية ـ أفراداً ومؤسسات ـ على صعيد المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة ؛ تلبية لنداءات

الخطاب الرسمى ـ السياسى والتربوى ـ وتفعيلاً لنتائج الدراسات السابقة، ومواكبة للتطورات العالمية المعاصرة – المؤكدة على حتمية المشاركة المجتمعية فى الخدمات التعليمية ـ ، ودعماً لاستقلالية المدرسة الابتدائية ودفعاً للتحول بإدارتها من النمط المركزى التابع إلى النمط الذاتى الاستقلالى ـ اتفاقاً مع معايير الجودة الشاملة ومجالاتها – وإيماناً بأن تجويد السياق المدرسى – المناخ، الإدارة ، التعليم –يقتضى حتمية توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الفعالة فى كافة مجالس المدرسة الابتدائية؛ ضماناً لتفعيل الذاتية فى إدارتها.

لكل ذلك يستأثر هذا الفصل بالتعرف على طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم، وأهم الأطراف المشاركة ومجالات مشاركة كل طرف، بجانب تحديد موقع المشاركة المجتمعية بين معالم تطوير التعليم الابتدائى على صعيد جمهورية مصر العربية وذلك على النحو التالى:

أولاً: طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم: المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ:

أ) مفهوم المشاركة المجتمعية social participation

ربَّما يبدو للبعض أن مفهوم المشاركة مفهوم حديث فى أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية، إلا أنه - فى حقيقة الأمر – له جذوره التاريخية العميقة، سواء فى الفكر التربوى أو الفكر الإنسانى، والدليل على ذلك. كما ذكر على الشخيبى (٢٠٠٤م) " أنَّ ظهور التربية الاجتماعية فى عصر ما قبل التاريخ، باعتبارها عملية إعداد للفرد كى يكون عضواً فى مجتمع يشاركه فى مجالاته وأنشطته المختلفة، بهدف المحافظة على ذاته وعضويته فى المجتمع، وفى نفس الوقت على تماسك المجتمع واستمراريتة".

ويُعد مفهوم المشاركة من المفاهيم التى لم تحظ بالتحديد القاطع ، شأنها فى ذلك شأن معظم - إن لم يكن كل - المفاهيم فى مجال العلوم الإنسانية، وغالباً ما يكون مرتبطاً بمجال أخر من مجالات المعرفة.

ففى ارتباط المشاركة بمجال السياسة يعرفها على خليفة (٢٠٠١م) بأنها " الأنشطة الإدارية التى يشارك بمقتضاها أفراد المجتمع فى اختيار الحاكم وفى صياغة السياسة العامة بشكل مباشراً أو غير مباشر، أى أنها تعنى اشتراك الفرد فى مختلف مستويات النظام السياسى ".

وفى إطار ارتباطها بالمجال الاجتماعى يعرفها حسين جميل (١٩٨٦م) بأنها " الوجه الآخر لحرية الرأى والتعبير التى هى من أهم الحريات الأساسية، والتى هى حق من حقوق الإنسان المعاصر والذى تُقر به الهيئات العالمية لحقوق الإنسان. وفى مجال ارتباط المشاركة بالمجالين السياسى والاجتماعى معاً، يعرفها صلاح الفوال (١٩٨٢م) بأنها " عملية تُمكن الأفراد من أن يكون لهم دور، سواء أكان ذلك من خلال صنع القرار السياسى، أو فى توجيه السياسة الاجتماعية للمجتمع الذى يعيشون فيه، وذلك بالمشاركة فى: وضع الأهداف العامة لهذا المجتمع وانتقاء أفضل الوسائل لتحقيق هذه الأهداف ".

فالمشاركة - فى ارتباطها بالمجال الاجتماعى - تعد هدفاً ووسيلة فى آنٍ واحد؛ فهى (هدف) لان الحياة الديمقراطية السليمة تركز على اشتراك المواطنين فى مسئوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم. وهى (وسيلة) لأنه عن طريق مجالات المشاركة، يتذوق أفراد المجتمع أهميتها ويمارسون طرقها وأساليبها، وتتأصل فيهم عاداتها ومسالكها فتصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم.

وحيال ذلك فقد رأى كلٌّ من عبد الهادى الجوهرى (١٩٧٨م) وسيد عثمان (١٩٧٩م) أنَّ: مفهوم المشاركة (فى ارتباطه بالمجال الاجتماعى، يتضمن ثلاثة جوانب.

(أولها) تقبل الفرد لدوره وما يرتبط به فى أنماط سلوكيه وتوقعات اجتماعية،

(وثانيها) المشاركة المنفذة، أى المشاركة فى العمل الفعلى لإخراج فكرة أو خطة تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع – ويطلق على هذا النمط المشاركة المسايرة المتقبلة–،

(ثالثهما) هو المشاركة المقومة، وهى نوع من المشاركة الموجهة الناقدة.

وبينما يعرف "المعجم الوجيز" (٢٠٠٢م) الفعل (أشرك)، بمعنى (ادخل)، فيقال " أشرك بالله " أى " جعل له شريكاً فى ملكه". والشركة تعنى عقد بين اثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك، أما عن " الشريك " فهو مشاركة غيره فى شئ ما. فالمشاركة – إذن – شكل من أشكال التعبير عن وجود الإنسان وشعوره بأنه يمثل قيمة فى مجتمعه، وهو ما يشعره. بالانتماء لوطنه ويولد لديه

الرغبة – دائماً - فى أن يقدم كل ما لدية من جهد ووقت لتحقيق التقدم والرقى لمجتمعة ووطنه.

أما مفهوم المشاركة المجتمعية فيشير إلى " ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة مجتمعهم فى كافة مجالاته – السياسية والاجتماعية والثقافية (والتعليمية) -، وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفراداً أو جماعات أو مؤسسات، وتعتمد سلوكيات هؤلاء الأعضاء على التطوعية والالتزام – وليس على الجبر والإلزام -، والوعى والنزوع والوجدان والشفافية، وقد تكون هذه الأنشطة نظرية أو عملية تمارس بطرق مباشرة أو غير مباشرة".

فالمشاركة المجتمعية تعد تعبيراً تطبيقياً لمسئولية اجتماعية من جانب الفرد والجماعة نحو المجتمع الذى ينتمون إليه؛ ففى المشاركة يتولى الفرد مسئوليته الاجتماعية عن نفسه وعن الآخرين ويشاورهم فى مناقشة كل ما يهمهم من موضوعات، ويسهم معهم فكرياً ومالياً وفنياً فى حركة نمو ذاتى وجهد تطوعى مثمر لحل قضايا المجتمع، كما أنَّ المشاركة المجتمعية فى حقيقتها الاجتماعية تنمى الشعور القومى بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية والاتكالية وكافة المعوقات السلوكية والاجتماعية الموروثة والوافدة.

ولعل هذا يؤكد أن المشاركة المجتمعية تعد قيمة اجتماعية فى ذاتها ونهجاً اجتماعياً يحقق الكثير من المزايا. فماذا عن أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم؟

ب) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم.

أصبح ينظر إلى التفاعل الإيجابى بين المدرسة - من ناحية - وبين المجتمع المحلى بمؤسساته وأعضائه – من ناحية أخرى – ، بأنه السبيل الأنسب لتكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ من جميع جوانبها – العقلية والمهارية والوجدانية - وقد أكد ذلك ما انتهت إليه دراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد المنعم (١٩٩٩م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م) ودراسة حنان إسماعيل (٢٠٠٤م) من بيان ما يمكن للمشاركة المجتمعية فى التعليم أن تحققه من أهداف. وترى (الدراسة الحالية) - بناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة حيال ما يمكن أن تحققه المشاركة المجتمعية من أهداف – أن أهم أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم يمكن تحديدها فى:

- **توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتجويد التعليم، كرد فعل طبيعى للحاجة إلى مدارس جديدة – لتخفيض كثافة الفصول – وإدخال التكنولوجيات المعاصرة، وتكوين الكفايات والمهارات العقلية والعملية لمُعلميه وتلاميذه.**

- ❀ توفير التمويل الكافى لمدخلات النظام التعليمى – كتـــدريب وتأهيـــل المعلمـــين، وبناء المناهج المتطـــورة والملائمـــة وروح العصـــر، وتطـــوير إدارة التعلـــيم وتشريعاته، وتجويد نوعية التلميذ – وتجويدها بغية إصلاحه وتطويره.
- ❀ توفير الدعم المالى والمادى للمدرسة بما يكْفل تفعيل كافة أنشطتها ، ومن ثَّـــم الحد من بعض المشكلات التى يعانى منها التلاميذ وتؤثر – بـــدورها – ســـلباً على أدائهم الأكاديمى (الارتباط من خلال المساهمة بالموارد المادية والبشرية).
- ❀ تحقيق الدعم المتبادل بما يضمن زيادة المجموع الكلى للموارد، ســـواء أكانـــت بشرية أم مادية ويدْعم من إمكانية تحقيق مؤسسات التعليم لأهدافها.
- ❀ تحسين جودة المنتج التعليمى، بما يكْفل إيجاد مواطنين صالحين لـــديهم وعـــى بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم – من ناحية –، وبما يتفق ومعايير الجـــودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم – من ناحية أخرى–.
- ❀ تعزيز الشعور بالملكية **Ownership** فالأفراد عندما يعملون معاً فـــى مهمـــة واحدة، تزيد فرصة الشعور بالملكية أكثر من عمل الفرد بمفرده؛ فالتعاون يسمح للشركاء بتركيز مهامهم، تحقيقاً للأفضل.
- ❀ تغيير النظرة المجتمعية للتعليم الابتدائى؛ من مجرد اعتباره (حلقة فـــى مرحلـــة تعليمية)، إلى كونه (مرحلة تعليمية) تعد روادها من التلاميذ إعداداً شاملاً لكافة جوانب الشخصية المتكاملة للتلميذ – العقلية والوجدانية والمهارية – .
- ❀ تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بما يســـهم فـــى دعم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم، ويضمن بدوره تحقيق التطور والتنمية لكلٍّ من المدرسة والمجتمع وربطهما معاً، (الارتباط من خلال المشـــورة فـــى القضايا الخاصة بالمدرسة).
- ❀ تعميق جهود مجالس الآباء فى المدارس، ومساندتها بما يقـــوى العلاقـــة بـــين البيت والمدرسة ويعزز قيم المشاركة الاجتماعية والمسئولية والانتماء للـــوطن، ويُدعم الاتجاه الإيجابى نحو المدرسة والمجتمع، (الارتباط من خلال الاســـتجابة للأفكار).

- **تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة فى إدارة التعليم، سواء كان ذلك على (المستوى الداخلى النظام التعليمى) ويعنى بالتعاون فى إنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية وغيرها، أو على (المستوى الخارجى للنظام)، ويعنى بإقامة جسور من التعاون الفعال مع مؤسسات المجتمع وأفراده؛ فالتعليم يهم جميع فئات المجتمع ولخدمة المجتمع.**
- **تقليل السلبيات التى يعانى منها التعليم الابتدائى (وبخاصةٍ) الناجمة عن اتباع أسلوب المركزية الشديدة فى إدارته، والتى يصاحبها تحويل الإدارة المدرسية إلى مجرد أداة للتنفيذ والتصديق؛ (فالمشاركة المجتمعية) هى جوهر تخطيط التعليم فى إطار من اللامركزية.**
- **توقع المزيد من المشاركة فى: التخطيط للعملية التعليمية ورسم سياستها وصياغة أهدافها المرحلية وبناء المناهج المحققة لهذه الأهداف، بجانب إثراء وتنوع أشكال المشاركة المجتمعية فى المزيد من عمليات التقويم والمتابعة المستمرة والمنتظمة، بما يكفل تجويد العملية التعليمية والحد من سلبياتها ومشكلاتها؛ ومن ثَّم زيادة فعاليتها.**
- **تنمية الوعى الإدارى والسياسى لأطراف المشاركة، وتعميق أهمية العمل الجماعى (خاصة) بين المدرسة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية – من ناحية – والأسرة، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام بنوعياتها ورجال الأعمال ذوو المعرفة والخبرة فى مجال التعليم – من ناحية أخرى – بما يضمن شمولية المعالجة.**

ومع اختلاف الاستراتيجيات الفَّعالة للمشاركة المجتمعية فى التعليم من مجتمع إلى آخر، إلا أن دراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) ترى أنَّ أهداف استراتيجية المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى تتمركز حول: التغلب على

عقبات نقص الموارد المالية، وتنمية قيم المشاركة بين المدرسة وأعضاء المجتمع المحلى ومؤسساته، وتعزيز التواصل بينهم، وتعميق دور المجتمع المدنى فى الرقابة على التعليم تفعيلاً لديمقراطية التعليم، وتحسين وتطوير جودة المنتج التعليمى، بما يضمن مخرجات متميزة للمؤسسات التعليمية قادرة على العطاء ومواجهة التطورات المستمرة والمتلاحقة، والتى لا يتم إلا بتكامل جهود المجتمع ككل. ولكن كيف يمكن ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لتلك الأهداف ؟

ج) أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها:

لضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها بكفاءة، سواء على المستوى المؤسسى أو الفردى اقترحت دراسة سيد عثمان (١٩٧٩م) ودراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق(٢٠٠٣م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م) بعضاً من الأسس والمبادئ التى يجب انتهاجها. ونرى أنه لكى تحقق المشاركة المجتمعية فى التعليم (أهدافها وبكفاءة عالية)، وجب مراعاة الأسس والمبادئ التالية:

- **الإيمان بأنَّ الإصلاح التعليمى بحاجة إلى الدعم المتطور وارتباط المعنيين فى هذه العملية الديناميكية، مما يتطلب الفهم الراسخ لأهمية تزايد التعاون والمشاركة الإيجابية للتغلب على معوقات الإصلاح والتطوير.**
- **أن نجاح المشاركة الفعالة يتطلب تفكيراً عميقاً لتحديد الرؤية والأهداف وآليات التفعيل؛ لذا يجب أن نعرف بأن : نقص المعلومات والشفافية، بجانب هيمنة قيم**

العزوف عن العمل الجماعى لدى الفرد، والتعالى فى العمل الوطنى هى السبيل وراء فشل عملية المشاركة (من بدايتها).

- ❀ احترام المسئول فى الإدارة التعليمية لرؤية شركاؤه فى صناعة القرار وتقديره لهم، حتى ولو لم يكن لهم تمثيل قانونى فى إدارة المدرسة.
- ❀ تعديل القوانين والقرارات التى تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية، وبما يتفق ومنح فرصة المشاركة لمؤسسات المجتمع وأفراده لخدمة التعليم وتجويده.
- ❀ التنسيق بين مديريات التربية والتعليم والجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية – على صعيد كل محافظة – لعقد الندوات والمؤتمرات، الهادفة إلى تطوير التعليم مع توجيه أفراد المجتمع لأهمية وضرورة مشاركتهم الفعالة، للحد من مشكلات العملية التعليمية محلياً.
- ❀ تبنى وزارة التربية والتعليم لسياسة اللامركزية فى إدارة التعليم؛ فتتمكن كل إدارة تعليمية ومدرسية من تحقيق التفاعل الإيجابى مع مجتمعها وبيئتها المحلية المحيطة، خاصة وأن لكل مجتمع وبيئة محلية خصوصياته وإمكاناتها.
- ❀ توفير قدراً من المرونة فى القوانين والتعليمات، ومنح مدير المدرسة الدور الأكبر فى حرية التصرف وصناعة القرارات واتخاذها، وبخاصة تلك المتمركزة حول النهوض بالعملية التعليمية بالمدرسة وتوفير كافة احتياجات المعلمين والتلاميذ لتفعيل ممارسة كافة الأنشطة الهادفة وإيجاد المدرسة المنتجة.
- ❀ تقدير الآراء والخبرات المشاركة ووضعها موضع التنفيذ، فهذا أفضل السبل لجذب أولياء الأمور وحثهم على حضور مجالس الآباء؛ فيتحقق التكامل والتعاون المثمر بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، بدلاً من الاختلاف والصراع.
- ❀ تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحلى المحيط بها حتى تستطيع أن تفيد وتستفيد من إمكاناته المادية والبشرية، مع ضرورة مراعاة ربط المناهج – وخاصة الأنشطة المصاحبة لها– بطبيعة المجتمع المحلى وإمكانياته.

- ❀ **تحديد المجالات والأنشطة التعليمية التى يمكن أن تتم فيها المشاركة المجتمعيــة، سواء على المستوى الفردى أو المؤسسة، مع حتمية توزيع المهام والمسئوليات التى يجب أن تنهض بها المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحيطة بها.**
- ❀ **تطبيق مبدأ الاستفادة من الأفكار والممارسات، التى تساعد فى تطوير التعليم وحل مشكلاته، وذلك بربط المدرسة بالمجتمع المحلى المحيط، من خلال مجالس الآباء وأصحاب الفكر ورجال الأعمال.**
- ❀ **دعم السياسة التعليمية القائمة على تفعيل مبدأ المشاركة المجتمعية مع استمرارية تداولها على المدى القصير والطويل، وذلك بتخفيض الضرائب المربوطــة علــى رجال الأعمال فيدفعهم ذلك على استمرارية مشاركتهم.**

تلك هى أبرز الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان تحقيق المشاركة المجتمعية، الفعالة فى العملية التعليمية لأهدافها. ولعل تحديد هذه المبادئ – بتلك الصورة الإجرائية - ، يؤكد على أن تفعيل المشاركة المجتمعية فى التعليم ليست عملية بسيطة وإنما يتطلب ذلك آليات تتسم بالشمولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع مؤسسات وهيئات المجتمع المحلى؛ مما يقتضى وجوب إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم وكافة منظمات المجتمع الأهلية، وبخاصة رجال السياسة – من خلال مساعدتهم السريعة – ورجال الأعمال والأسرة والجمعيات الأهلية، فعندما يؤدى كل منهم عملاً، فإن التحرك نحو المشاركة يعود بالفائدة الذاتية، لأن فوائد الشركاء تعد

فى نفس الوقت استجابة مشتركة لاحتياجات الآخرين. فما أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ؟

ثانيا: أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها:

أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م) إلى أن فكر المشاركة المجتمعية يتناغم مع فكر مؤسس النظريات التربوية الذين أمنوا بالديمقراطية فى التربية، وهى معيار تقاس به النظم الديمقراطية؛ وأكد حسن البيلاوى (٢٠٠٣م) على ذلك بقوله " إن المشاركة بمفهومها الديمقراطى تعد حلقات متشابكة، تبدأ شروطها الضرورية من المشاركة فى تحديد الهدف وصناعة القرار وما يتلوها من مجالات العمل على تنفيذها ومراقبة تحقيقها، وانتهاء بالمشاركة فى الثمرات والعوائد جزءاً عادلاً " ، ولهذا أكد هدف " التعليم للجميع " على وجوب المشاركة بين الجانب الوطنى والجانب العالمى *Global*، وبين القطاع الحكومى والقطاع الخاص، وغير ذلك من الأطراف المشاركة التى أكدت على أهميتها استراتيجية (جوميتين) فهذه المشاركة ضرورية لتحقيق أهداف التعليم للجميع، وللوفاء بالالتزامات الاجتماعية والأخلاقية المؤكدة للحق فى التعليم.

وتنطوى المشاركة المجتمعية فى التعليم على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية فى وزارة التربية

والتعليم، وبالإضافة إلى ابتكار الأشكال التنظيمية التى تربط بين وزارة التربية والتعليم (من جهة) وبين الجهات الحكومية الأخرى المعنية بشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات (من الجهة الأخرى)، وبهذا يتوافق محور المشاركة المجتمعة مع أسلوب اللامركزية ودعم المنظمات الحكومية والأهلية للإدارات التعليمية.

وحيال ذلك حددت دراسة أحمد كامل الرشيدى (١٩٩٨م)، ودراسة محمد جاد الرب وعماد عطية(١٩٩٣م) ودراسة ممدوح الصدفى ومحمد عبد السميع(١٩٩٥م) ودراسة رسمى عبد الملك ونادية عبد الملك(١٩٩٩م) ودراسة عاطف بدر وأمل قناوى (٢٠٠٢م) ودراسة أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤م) ودراسة جورجت جورج (٢٠٠٤م) ودراسة على الشيخيبى (٢٠٠٤م)، أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى: التعليم فى وزارة التربية والتعليم – كوسيط رسمى للدولة لتنفيذ السياسة التعليمية- ، والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال والمفكرون وأولياء الأمور والهيئات الدولية والجامعات ومراكز البحث العلمى والمؤسسات الإعلامية، والمجالس الشعبية المنتخبة – بما تمتلكه

من حقوق الرقابة والمتابعة لمؤسسات المجتمع المحلى – ومؤسسات التمويل المحلية والأجنبية.

وبناءً على ما حددته الدراسات السابقة من أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم، نرى أن أهم أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأبرز مجالاتها تبدو ممثلة فى:

أ) الأسرة بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور.

حيث يستمد الأباء وأولياء الأمور أهمية دورهم ومكانتهم من: مسئولياتهم المباشرة عن تعهد أبنائهم بأساليب النمو والحياة والترفيه، ودورهم الرئيس فى التنشئة الاجتماعية، ومن حاجة المؤسسات التعليمية – وبخاصة الأولية منها – لمؤازرة البيت والأسرة لجهودها، من خلال تبادل الآراء والتعاون والمشاركة، للتغلب على ما يواجه العملية التعليمية من صعوبات وما ينتاب مؤسسات التعليم من جوانب قصور.

ولعل أبرز مجالات المشاركة الأسرية فى العملية التعليمية تتمثل فى: تفعيل مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء والاستفادة فى رؤيتها نحو واقع التعليم ومستقبله، مع ضرورة تفعيل معالم هذه الرؤية عند محاولة تحسين التعليم أو تطويره، ذلك

من خلال عقد الاجتماعات الدورية، وتنظيم الندوات والمؤتمرات داخل المدرسة وخارجها، مع إتاحة فرصة المشاركة للعلماء والمفكرين والمثقفين من أبناء المجتمع المحلى أو الزائرين من خارجه. بجانب مشاركة أولياء الأمور فى صناعة القرارات التى تتخذها المدرسة وتهم مصلحة التلاميذ، سواء على المستوى العقلى أو السلوكى أو المهارى، مع ترحيب إدارة المدرسة بزيارات أولياء الأمور فى الأوقات المحددة لذلك، وتيسير سبل التواصل فيما بينهم للتعرف على مستوى أبنائهم وسلوكياتهم. هذا بالإضافة إلى حث أولياء الأمور – للأسر ذات المستوى الاقتصادى المرتفع - على التبرعات المالية والعينية لمساعدة التلاميذ الفقراء على الاستمرار فى المدرسة.

ويضيف على الشيخيبى (٢٠٠٤م) - حيال المشاركة الأسرية فى العملية التعليمية - المجالات والمشروعات التالية:

- **التعاون بين إدارة المدرسة وأولياء أمور بعض الأسر ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى المرتفع فى إعداد وتنفيذ برامج يتم خلالها استضافة هذه الأسر لبعض التلاميذ الفقراء خلال عطلة نهاية الأسبوع أو الإجازات الرسمية للترفيه عنهم ورفع جزء من المعاناة النفسية بينهم.**

- ❀ **تنفيذ مشروع " أكفل مصروفات طفل فقير " ، يتم على أساسه قيام ولــى أمــر التلميذ القادر مادياً بدفع المصروفات الدراسية لتلميذ فقير زميل لابنه.**
- ❀ **تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين وعلمــاء الــنفس والاجتماع، ومن بعض أبناء المجتمع المحلى والمعلمين.**

ب) مؤسسات المجتمع المحلى.

وتتضمن مجموعة متنوعة من المؤسسات المحلية وأبرزها: وسائط الإعلام بنوعياتها والمؤسسات النقابية والعمالية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية. وتكتسب تلك المؤسسات المحلية قوتها من قدرتها على خلق المناخ المناسب والملائم للمشاركة الفعالة والمنتظمة والمستمرة والمؤثرة على فعالية العملية التعليمية على الصعيد المحلى.

وتبدو أهم مجالات مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى فى العملية التعليمية ممثلة فى : تبرع الأفراد والشركات ورجال الأعمال لبناء مدارس حديثة خاصة فى المناطق الفقيرة والمزدحمة والنائية، بهدف تخفيف الكثافة العددية بمدارس هذه المناطق والحد مما تعانيه من مشكلات، وتزويد كافة المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية الحديثة ، مع مراعاة تقديم التبرعات المالية والعينية للمدارس للاستفادة منها من تنفيذ الأنشطة والاحتفالات التى تقيمها

المدرسة، وكذا الرحلات والمسابقات، بجانب عقد الاتفاقيات بين المدرسة وبعض الشركات والمصانع، والتى يتم بمقتضاها قيام التلاميذ بزيارة هذه المصانع والشركات والتعرف على منتجاتها وآليات العمل بها، مع تقديم هذه الشركات والمصانع لفرص عمل " بعض الوقت "، *Part-Time Jop* لبعض التلاميذ غير القادرين مادياً، لمساعدتهم فى الإنفاق على تعليمهم ومتطلبات الحياة، وتفعيل آليات التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلى – مع تنوعها – ، وذلك بتوظيف بعض هذه المؤسسات - والمغلقة أثناء اليوم الدراسى - للاستفادة منها كأماكن للتعليم مع مصاحبة المعلمين لتلاميذهم إلى هذه الأماكن مثل : المساجد والكنائس لتكون أماكن يلتحق بها التلاميذ أياماً ومواقيتاً معينة لتعلم اللغة العربية والتربية الدينية، مراكز الشباب لممارسة حصص التربية الرياضية والأنشطة اللاصفية.

وتصنيف دراسة أيمن عبد الوهاب (٢٠٠٤م) ودراستى على الشيخيبى (٢٠٠٤م)، (٢٠٠٤م) حيال مشاركة مؤسسات المجتمع المحلى فى العملية التعليمية المشروعات والمجالات التالية:

❀ **تنفيذ الأفراد ورجال الأعمال والشركات " مشروع كفالة التلميذ اليتيم " والذى بمقتضاه يكفل الفرد أو الشركة عدداً من التلاميذ اليتامى، وذلك بدفع مبالغ مالية ثابتة شهرية أو سنوية تساعدهم على الاستمرار فى المدرسة.**

- ❀ تنفيذ مشروع " جماعة القيم التربوية "، ويتم وفقاً لهذا المشروع تكوين جماعة من أفراد المجتمع الناجحين خلقاً وعلماً ومكانة، يكون دورهم الرئيس مراقبة سلوك التلاميذ داخل وخارج المدرسة وإصلاحه، خاصة وأن كثيراً من التلاميذ (غالباً) ما يثيرون مشكلات سلوكية مع زملائهم أو مع أفراد مجتمعهم. على أن يكون لأعضاء هذه الجماعة سلطة قضائية تربوية وأن يكونوا موضع احترام وتقدير أفراد المجتمع المدرسى والمحلى.
- ❀ تفتح المدرسة أبوابها لأبناء المجتمع أثناء الإجازات والفترات المسائية اليومية. لتنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتعليم مبادئ اللغة العربية والحساب والصحة العامة، وممارسة الأنشطة الرياضية والهوايات وتعليم الحاسب الآلى والإنترنت ، هذا بجانب فتح أبواب المكتبة المدرسية للإطلاع والبحث ، والاستفادة من ورش المدرسة ومختبراتها فى إثراء الهوايات وتنميتها، وإقامة المناسبات الاجتماعية والدينية بالمدرسة والإفادة من عوائدها فى تطوير المدرسة.

ج) الجمعيات الأهلية.

وتنظر إليها عزة سليمان وآخرون (٢٠٠١م) بأنها " جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة محددة أو غير محددة، تتألف من أفراد طبيعيين أو اعتباريين أو منهما معاً، وذلك لغرض (غير) الحصول على ربح مادى (أساساً) لمؤسسيها. وتتسم أنشطتها بكونها نابعة من الرغبة القوية لهؤلاء الأفراد فى سد بعض احتياجات الناس، والتوصل إلى حلول عملية لمشكلاتهم، قائمة على الفكر التطوعى والمشاعر الإنسانية الفياضة والبعد عن الأنانية".

بينما ينظر إليها من قبل أمانى قنديل (١٩٩٧م) وحسين الجمال (٢٠٠٠م) ومحمد حسنين هيكل (٢٠٠٠م) وعبد السلام الصباغ (٢٠٠١م) باعتبارها " تنظيماً اجتماعياً يضم فئات متعددة من أفراد المجتمع - من كافة طوائفه ومستوياته الاقتصادية والاجتماعية - يمكنها المشاركة فى النهوض بقضايا المجتمع المختلفة".

وللجمعيات الأهلية عدة مسميات أخرى (تتحدد) فى ضوء الإطار الاجتماعى والثقافى والسياسى والاقتصادى الذى تمارس فيه دورها، فبينما تسمى – فى المنطقة العربية وبعض الدول النامية – بالجمعيات الأهلية أو المنظمات الأهلية أو الجمعيات والمنظمات التطوعية الخاصة، تعرف – فى الولايات المتحدة الأمريكية – بإسم المنظمات غير الحكومية *Non Governmental*

Organizations (NGO'S) أو المنظمات التى لا تهدف إلى الربح،بينما تسمى – فى دول أوربا الغربية وبعض دول أوربا الشرقية بالمنظمات الاجتماعية أو منظمات الصالح العام.

وعلى صعيد ما يمكن أن تنهض به الجمعيات الأهلية من دور فى مجال الخدمات التعليمية، أشارت دراسة سليمان عبد ربه (٢٠٠٢م) و دراسة محمد الحملاوى (٢٠٠٢م) ودراسة إقبال السمالوطى ومحمد عبد الحميد (٢٠٠٢م) إلى أن تحديات القرن الحادى والعشرين قد فرضت على الحكومات حتمية تعزيز دور القطاعات غير الحكومية فى التنمية المجتمعية مع ضرورة إبراز ما للجمعيات الأهلية من أدوار بارزة فى مجال الخدمات التعليمية، وذلك انطلاقاً من كون الجهود الأهلية والشعبية فى مجال التعليم قد سبقت – فى وجودها – ظهور التعليم الحكومى؛ فمنذ عهد محمد على وتسعى وزارة التربية والتعليم فى مصر إلى عقد مشاركة مع الجمعيات الأهلية بهدف: تفعيل أدوار هذه الجمعيات فى تدعيم قضايا التعليم لسد العجز، نتيجة تقلص الخدمات التعليمية الحكومية بالمدارس الحكومية ورفع كفاءة العملية التعليمية بها.

وقد وصل عدد الجمعيات الأهلية إلى (١٦ ألف جمعية أهلية) تدعم هذه الجمعيات بحوالى (٦٥ مليون جنية) من الحكومة

المصرية ، كما أن هناك (٨١ جمعية أهلية) تحصل على إعانات خارجية تصل إلى (١٠٠ مليون جنية)، وقد حدد القانون الجديد للجمعيات الأهلية فى مصر والصادر بتاريخ ٢٠٠٢/٦/١م كيفية حصول الجمعيات الأهلية على الإعانات الخارجية، بعد الحصول على إذن وزارة الشئون الاجتماعية.

وفى ظل هذا المناخ المواتى لمشاركة فاعلة بين الجمعيات الأهلية وبقية التنظيمات الاجتماعية والمهنية فى المجتمع المصرى تعالت الصيحات منادية باستنهاض المبادرة لدعم قضايا التعليم سواء بالتبرع بالمال أو الأراضى من أجل رفع كفاءة المدارس، وتحسين البيئات المدرسية، ورفع كفاءة الهيئات التدريسية، فأصبحت الجمعيات الأهلية موضع اهتمام الرأى العام، وصارت كأنه وسائل الإعلام تنادى بمنح المزيد من الحريات لهذه الجمعيات، فكانت أبرز مجالات مشاركة الجمعيات الأهلية فى التعليم والعملية التعليمية ممثلة فى:

- **إسهام الجمعيات الأهلية فى تحمل نفقات تمويل التعليم وأجور العاملين بالمدارس، بجانب إنشاء الفصول التعليمية وإصلاح الأبنية وتوصيل المياه والكهرباء وكافة المرافق بهدف توفير بيئة تعليمية صحية.**
- **مشاركة الجمعيات الأهلية فى تدبير الاعتمادات المالية – بجانب الاعتمادات القادمة من السلطة المركزية ووزارة التربية والتعليم – ، اللازمة لسداد رسوم التلاميذ وتوفير الأدوات المدرسية والزى المدرسى.**

❀ توفير فرص تعليمية بديلة للأطفال فى سن التعليم والذين أصبحوا خارج المدرسة النظامية لسبب أو لآخر، وذلك بالمساهمة فى إنشاء مؤسسات للتعليم الموازى – كمدرس المجتمع، ومدارس الفصل الواحد – .

❀ دعم الجمعيات الأهلية للمدارس الحكومية القائمة بالفعل لرفع مستوى كفاءة العملية التعليمية بها مع شمول هذا الدعم لعمليات الإصلاح والترميم والتزويد بالأثاث والتجهيزات، وتدريب المعلمين على توظيف أساليب التعليم غير التقليدية وتمويل الأنشطة المدرسية الفعالة.

❀ توفير فرص وبرامج تعليمية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والظروف الصعبة وبخاصة أصحاب الإعاقات الذهنية والحركية؛ سعياً لضمان حق التعليم للجميع، وبنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية.

❀ اهتمام الجمعيات الأهلية بالسعى الدعوب نحو فك أسوار العزلة بين المدرسة ومجتمعها المحلى المحيط بها، وذلك من خلال إنشاء لجان من أولياء أمور التلاميذ والمعلمين والإداريين فى محاولة للعمل على مساهمة المؤسسات المحلية فى الحد من مشكلات المدارس.

❀ زيادة روح الانتماء لدى جميع فئات المجتمع وشرائحه الاجتماعية، وذلك من خلال: المشاركة الفعالة فى العملية التعليمية وعقد ندوات لأولياء الأمور فى المدارس وتفعيل دور مجالس الآباء كوسائط لربط المدرسة بالمجتمع المحلى المحيط بها.

وتصنيف دراسة عبد السلام الصباغ (٢٠٠١م) حيال مشاركة الجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية، المجالات التالية:

❀ تقديم البرامج التدريبية الضرورية لرفع كفاءة المعلمين بجانب المساهمة الفعالة فى بناء المدارس وتحسين مبانيها ومرافقها، والارتقاء بمستوى ممارسة الأنشطة التربوية والثقافية والترفيهية للتلاميذ، وتعزيز مشاركتهم فى البرامج المدرسية بالإضافة إلى تنمية الحوار بين المدرسة والبيئات المحلية المحيطة.

- **عقد برامج وندوات للتوعية بمخاطر الأمية علـى قضـية التنميـة والمشـكلة السكانية، ونشر الوعى بين الأهالى، والعمل علـى تغييـر توجهـات الأفـراد المتعلمين نحو الوعى الاجتماعى بالأمية، مع العمل على جذب الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية، وتدعيم مكتبات للمتحررين حديثاً من الأمية.**
- **إقامة قنوات من الحوار بين المدرسة والقرية تستهدف: بـث الـوعى بأهميـة التعليم فى نفوس أبناء القرية، إثراء عوامل الالتزام بين الأفراد والجماعات نحو النهوض بقريتهم وترقية جوانب الحياة فيها، بجانب تنميـة جوانـب الانتمـاء وتعميق قيم العطاء والتضحية من قبل هؤلاء الأفراد من أجل الصالح العام.**

ثالثـا: موقـع المشـاركة المجتمعيـة بـين معـالم تطـوير التعلـيم الابتـدائى بجمهورية مصر العربية:

التعليم الابتدائى جزء من التعليم العام، ويقصد بعد تعليم منظم يتم فى سياق ثقافى واجتماعى واقتصادى معين بهدف إكساب التلاميذ رصيداً عاماً مشتركاً من المعارف والمهارات والقيم التى تؤدى (بدورها) إلى تنمية شخصياتهم وإثراء قدراتهم العقلية ومهاراتهم الاجتماعية والمهنية.

وتتمركز فلسفة التعليم فى المرحلة الابتدائية حول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق: الوحدة والتماسك الاجتماعى، والتكامل والارتباط بالبيئة المحلية، والتوازن ين المركزية واللامركزية بجانب تكوين المواطنة الديمقراطية وتحقيق مبدأ التعلم الذاتى المستمر. وذلك لتمكين الطفل من أن يحيا (كطفل) حياة

كاملة، فى نفس الوقت يستطيع إدراك إمكاناته (كفرد له سماته مميزه) من خلال إعداده لعملية تعلم مستمر طوال حياته.

وحيال بداية حركة إصلاح تعليم المرحلة الأولى فى مصر، يشير أحمد عزت عبد الكريم (١٩٤٥م) إلى أن البداية الحقيقة لحركة إصلاح التعليم خلال تلك المرحلة قد بدأت منذ عام ١٨٦٦م بمشاركة فعلية من الأهالى فى التمويل والإنشاء وتحت الإشراف الفنى للدولة ثم تواصلت حركة إصلاح التعليم بزيادة ميزانيته ومحاولة تعميمه، مع تبنى فكرة " أن تعليم الشعب هو حجر الأساس لتحقيق حياة دستورية فى المجتمع آنذاك". وتلى ذلك مشروع تعميم التعليم الأولى، وأعقبه تقرير لمشروع التعليم الإلزامى عام ١٩٢٥م ، ويقوم هذا المشروع على فلسفة الجمع بين التربية العملية والتربية العلمية فى المدارس الأولية.

وبقيام ثورة يوليو ١٩٥٢م حدثت تغيرات جذرية فى المجتمع، ومنها مجال التعليم؛ فصدر القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣م بشأن تنظيم التعليم الابتدائى: والذى تم بمقتضاه توحيد التعليم الابتدائى فى المرحلة الأولى، وإعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها، وإلغاء اللغة الأجنبية.

وفى عام ١٩٦٠م أصدرت الوزارة دليلاً للدراسات العملية فى المدرس الابتدائية بهدف الابتعاد بالتعليم عن الأساليب الشكلية والنظرية. مع ذلك ظل تعليم المرحلة الأولى مثقلاً بالمشكلات المتعلقة بالكم ومتطلباته والكيف وآلياته، وهذا ما دعا الوزارة إلى ضرورة إصلاح التعليم، بإدخال التعليم الأساسى عام ١٩٨١م، وتطبيقه على مستوى الجمهورية – بعد إصدار قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م – بوصفه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التى: تكفل للطفل التمرس على طريقة التفكير السليم، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دورة كمواطن منتج، ومد سن الإلزام من ست إلى تسع سنوات، ثم خفضت إلى ثمان سنوات، ثم صدر قانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩م بشأن رفعه إلى تسع سنوات اعتباراً من العام الدراسى ٢٠٠٤م - ٢٠٠٥م.

وبينما يهدف التعليم الأساس إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق مع ظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد

تدريبه المهنى المكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته ومجتمعه.

وسعت الدولة لتحسين وتطوير التعليم الابتدائى أملاً فى مواكبة التغيرات العالمية المعاصرة والتحولات المجتمعية الكبرى.
وتعددت الجهود التى بذلت لتطوير وتجويد التعليم الابتدائى من خلال التشريعات والتقارير والمؤتمرات، ونتيجة لذلك صدرت فى مصر عدة وثائق حددت ملامح السياسة التعليمية، ومن أهم هذه الوثائق: وثيقة " مبارك والتعليم نظرة مستقبلية " وثيقة " مشروع مبارك القومى إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ١٩٩١ م – ١٩٩٦م " وثيقة " مبارك والتعليم عشرين عاماً من عطاء رئيس مستنير ٢٠٠١م" ، " ومبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم ٢٠٠٢م ". ويشير الخطاب الرسمى فى تلك الوثائق إلى مجموعة من الأسس التى ترتكز عليها سياسة التعليم فى مصر حيث:

- **أكدت " استراتيجية التعليم والمستقبل " (١٩٩٧م) على ضرورة توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى صنع واتخاذ القرارات التربوية على كافة المستويات الإدارية من خلال : مجالس الآباء وجهود الجمعيات الأهلية والجهود الذاتي للأفراد ومؤسسات المجتمع؛ وذلك ضماناً لتحقيق الجودة الشاملة فى مجال التعليم ومؤسساته. ومع ذلك فقد وجد إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٧م) " أن التنوع فى طرائق التعليم الابتدائى (ليشمل أكبر عدد من محدودى الدخل) غير متواجد، كما**

أنه ليس مستمداً من واقع حياة التلميذ وأهله، بحيث تكون المدرسة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع المحلى المحيط بها، والمجالات العملية (رغم أهميتها للتلميذ حياتنا)، مازالت تؤدى بصورة جامدة ومجردة".

❀ وأكدت دراسة ليلى شفيق (١٩٩٧م) على " وجود هوه واسعة بين المبادئ والأهداف المرسومة للتعليم الأساسى وواقع التطبيق الميدانى، لعل أبرز معالمها: وجود قوالب جامدة من التعليم الابتدائى وقلة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتدارس أهدافها العامة والخاصة وفهمها، ومن ثم ندرة اهتمامهم بتحقيقها ".

❀ وانتهت دراسة يوسف عبد المعطى (١٩٩٨م) إلى " أن نقص وقصور مصادر تمويل التعليم الابتدائى وما يصاحبه ويترتب عليه من مشكلات عديدة، يعد من الأسباب الرئيسة وراء عدم كفاية هذه الحلقة الابتدائية لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن لشخصية التلميذ".

❀ ورأى مجدى عزيز (٢٠٠٠م) " أن الواقع الفعلى الملموس (وليس كما تترجمه الكتب المقررة)، لا يحقق من قريب أو بعيد الهدف الخاص بربط التلاميذ بإنتاج البيئة من زراعة أو صناعات يدوية".

❀ واستحدثت النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم(٢٠٠٢م) ضرورة : تحويل المدارس الابتدائية إلى وحدات إنتاجية تكون مصدراً للدخل، وإضافة جوانب إثرائية لكل مقرر دراسى، وربط الأنشطة العملية بالبيئة المحلية واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من المناهج، وتحقيق مشاركة مجتمعية تضمن توفير بيئة تعليمية ثرية ومتكاملة.

❀ ومع ذلك فقد أشارت دراسة محمد متولى غنيمة (١٩٩٦م) ودراسة نوال نصر (٢٠٠٣م) إلى: استمرارية قصور قدرة التعليم الابتدائى دون تحقيق الاستيعاب الكامل لكافة – الملزمين من ناحية – وتدنى مستوى المعلمين بمدارسة، وتدنى

الوعى الإدارى لدى كافة العاملين بها، كل هذا فى ظل غيــاب الــدور الواضــح والفعال لمجالس الآباء ومن ثم غياب المساءلة والشفافية.

ومن ناحية أخرى أكدت الكثير من الدراسات التى أجريت على صعيد المجتمع المصرى، كدراسة سعيد إسماعيل (١٩٩٦م) ودراسة نجده إبراهيم سليمان (١٩٩٨م) ودراسة خالد قدرى (١٩٩٩م) ودراسة الجميل عبد السميع (٢٠٠٠م) ودراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠م) ودراسة خالد عطية يعقوب (٢٠٠١م) ودراسة محمد غازى بيومى (٢٠٠٢م) ودراسة رسمى عبد الملك (٢٠٠٢م) ودراسة حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣م) ودراسة شعبان حامد على (٢٠٠٣م) ودراسة نوال نصر (٢٠٠٣م) ودراسة إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٤م) ودراسة مجدى صلاح (٢٠٠٤م) ودراسة سعدية الشرقاوى (٢٠٠٥م) أكدت (معاً):

- **على الرغم مما مرت به الإدارة المحلية فى كافة القطاعات الإنتاجية والخدمية من تجارب وتشريعات وتنظيمات عديدة على مدى خمسة وأربعــين عامــاً – ١٩٦٠ وحتى ٢٠٠٥م – ، سعت خلالها وعبر مراحل تطورها المختلفــة إلــى تحقيــق اللامركزية وحرية الحركة وسرعة اتخاذ القرار، طبقاً لما تمليه ظــروف البيئــة المحلية ودون الخروج عن السياسة العامة للدولة. على الرغم من ذلك، فمازالت (إدارة المدرسة المصرية) – وبحكم موقعها فى السلم الإدارى – تتلقى الأوامر بشكل مركزى عبر النشرات والتعليمات من السلطة العليا – أيا كان مصــدرها – وعليها تنفيذ الأوامر دون مناقشة أو تبرير.**

❀ بينما يقع العبء الأكبر فى تنفيذ السياسة التعليمية بتوجهاتها الجديدة – والقائمة على اعتبار التعليم ضرورة بقاء ونماء ومشروعاً قومياً – على (إدارة المدرسة المصرية) ، فإنها لم تحظ بتغيرات مماثلة ومتزامنة كى تساير حركة التجديد فى السياسة التعليمية؛ فمازالـــت (الإدارة المدرســية) أســيره للقيـــود المركزيـــة والبيروقراطية وضعيفة المبادرة والمشاركة والتعاون مـــع مجتمعهـــا المحلـــى، وبشكل لا يمكنها من تنفيذ هذه التوجهات الجديــدة للسياســة التعليميــة والتـــى تستوجب – فى الحقيقة – صحوة إدارية هائلة فى منظومة التعليم المصرى.

❀ مع تركيز برنامج التحول إلى الخصخصة على تشجيع المبادرات الفردية وتعبئـــة موارد القطاع الخاص وترشيد القطاع العام وتحسين أدائه وانتهـــاج اللامركزيـــة الإدارية والتوجه الديمقراطى وإنماء المشاركة المجتمعية الخلاقة لمختلف العاملين فى اتخاذ القرارات، فمازالت (إدارة المدرسة المصرية) بعيدة عن آليات الســـوق والمبادرات الفردية والمنافسة، ومعتمدة فى كل شـــئونها علـــى تلقـــى الأوامـــر والتعليمات من السلطات التعليمية المركزية، ومازالت الممارسات الإدارية غارقة فى أمراض البيروقراطية الحكومية وبعيدة عن هذا التحول.

❀ مع ما يفرضه توجه المجتمع المصرى نحو اقتصاد السوق الحر، مـــن ضـــرورة النظر للمعرفة باعتبارها سلعة، والعملية التعليمية باعتبارها عملية إنتاج، والتلميذ المتعلم هو المنتج؛ وبالتالى حتمية عمل المدرسة فى إطار مـــن المنافســـة مـــع المدارس الأخرى على إنتاج خدمة تعليمية متميزة تشبع حاجات أولياء الأمـــور – المستهلكين –، وتمكنها من البقاء فى بيئة الســـوق الحـــرة. إلا أن (المدرســـة المصرية) مازالت فى حاجة إلى منحها الاستقلالية والحرية والمرونة التى تمكنها من مسايرة متطلبات هذا السوق والدخول إلى عصر جديد من الخـــدمات الذاتيـــة والمبادرات الفردية.

❀ إن الإصلاح المنظومى لتطوير التعليم الابتدائى وتجويده يقتضى حتمية: وجـــوب المشاركة المجتمعية الفعالة ممن قبل المعلمين وأولياء الأمور وكافـــة المعنيـــين

بالعملية التعليمية (أفراداً ومؤسسات) على صـعيد المجتمـع المحلـى المحـيط بالمدرسة؛ دعماً لاستقلالية المدرسة، ومن ثم يسهل اتخاذ القرارات بداخلها وحل المشكلات التى تظهر على المناخ العام بالمدرسة. حيث إن (جودة السـياق المدرسى) تعد من أهم متطلبات تطوير المدرسة المصرية وتجويـدها وتتضـمن ست مؤشرات هى: الأهداف المدرسية الواضحة والواقعية والمتطـورة، القيـادة المدرسية الفعالة، القوة الداعمة لكافة العاملين بالمدرسة، توفير بيئـة مدرسـية آمنة ومنظمة وبيئة صفية فعالة ومنضبطة، اندماج الآباء والمجتمع المحلى فـى مجالس المدرسة؛ ضماناً لاتساع قاعدة المشاركة المجتمعية.

❀ إن تطوير المدرسة المصرية وتجويدها يقتضى حتمية التحول بإداراتها من النمط المركزى إلى النمط الاستقلالى الذاتى، ويتطلب هذا التحول وجوب تفعيل الآليـات التالية: مراجعة هيكلة إدارة المدرسة بشكل يسمح بدعم مجالس الآباء، والمعلمين ، ويزيد من مساحة الدور الإدارى للمعلم فى الصف والمدرسة، ويعزز المشاركة المجتمعية من قبل أعضاء المجتمع ومؤسساته، فى كافة المجـالس المدرسـية، بجانب اعتماد مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى على مستوى المدرسة، مع الحفاظ على ديمومة اتساع قاعدة المشاركة، هذا بالإضافة إلى منح إدارة المدرسة سلطات واسعة تتناسب مع ما يجب أن تفوض فيه من مسئوليات متجددة وبخاصة فى مجال : تطوير الأنشطة التربوية – الصفية واللاصفية – وتنفيذها، والتنميـة المستدامة لكافة العاملين بالمدرسة وإعداد القيادة المدرسية الواعيـة وتـدريبها على كيفية إدارة المدرسة ذاتياً من خلال الاتصال الفعال بالمجتمع آبـاء وأفـراداً ومؤسسات.

وبناء على ما أكدته نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بمدارس بعض دول العالم من حقائق (تتفق معاً) على أن (المشاركة

المجتمعية الفعالة)، تعد من أهم سبل ضمان الإدارة الذاتية الناجحة لتلك المدارس.

وعلى الرغم من الخطاب الرسمى المعلن فى جمهورية مصر العربية بضرورة التوجه نحو اللامركزية فى إدارة التعليم.

ورغم محاولات تطبيقها – منذ قبيل - قيام ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢م وحتى الآن –

وبالرغم من التوسع والاهتمام بنظام الإدارة المحلية؛ إلا أن الواقع يشير إلى أن المركزية مازالت النمط السائد فى إدارة التعليم المصرى وبشكل عام؛ حيث تنفرد السلطة العليا – ممثلة فى وزارة التربية والتعليم وأجهزتها الإقليمية – بتخطيط التعليم والإشراف عليه ومتابعته فى المدارس – ودون إدراك حقيقى لاحتياجات وظروف المناطق المحلية، وتجاهل للحاجات والإمكانات الخاصة بكل مدرسة - ، مما يبعد المدرسة وإدارتها عن المهام الرئيسة لها، ويندثر الابتكار والتجديد، ولا يفسح المجال أمام الكفاءات المدرسية والمحلية لكى تأخذ فرصتها فى توجيه العملية التعليمية.

وإيماناً بما تضمنته وثائق تحديد ملامح سياسة التعليم فى مصر – خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة (١٩٩٠م) حتى (٢٠٠٥م) من أسس ترتكز عليها هذه السياسة (أبرزها) " ضرورة توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى صناعة القرارات التربوية على كافة المستويات الإدارية".

وانطلاقاً مما انتهت إليه وأكدت عليه قرابة عشرين دراسة– أجريت خلال السنوات العشر الأخيرة (١٩٩٥م وحتى ٢٠٠٥م) على صعيد المجتمع المصرى وتمركزت حول سبل تحسين وتطوير المدرسة المصرية (مناخاً وإدارة وتعليماً) – من نتائج وحقائق لعل أهمها : " أن تحسين المناخ المدرسى وتجويده للوفاء ببعض متطلبات التحولات الكبرى والمتغيرات القومية والمحلية، يقتضى توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الفعالة فى كافة المجالس المدرسية؛ ضماناً لتفعيل الذاتية فى إدارتها، واعتماد مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية مع الحفاظ على اتساع قاعدة المشاركة الإيجابية الفعالة.

وبعد ..

أن تناول الفصل الثالث طبيعة المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية من حيث : المفهوم وما تسعى لتحقيقه من أهداف،

والأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لتحقق المشاركة المجتمعية أهدافها، بجانب أطراف المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية، والتى تم تحديدها فى ثلاثة أطراف وهى: الأسرة – بما تتضمنه من والدين وأولياء أمور – ومؤسسات المجتمع المحلى – كالمؤسسات النقابية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية ووسائط الإعلام بنوعياتها- والجمعيات الأهلية – ، باعتبارها تنظيماً اجتماعياً يضم فئات متعددة من كافة مستويات أبناء المجتمع وطوائفه، تستهدف الارتقاء بقضايا المجتمع والنهوض بها مع تحديد موقع المشاركة المجتمعية بين معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية.

هذا وقد أكد التحليل الموجز لأطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم على إمكانية تحديد مجالات مشاركة كل من الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلى والجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية من خلال : تدبير الاعتمادات المالية التى تحتاجها المدرسة للنهوض بمستوى العملية التعليمية والحد من مشكلات المنظومة التعليمية على صعيد المجتمع المحلى، والمشاركة فى صناعة القرارات التعليمية على صعيد المدرسة (وبخاصة تلك القرارات المتمركزة حول عدد ساعات وأيام الدراسة وتقسيم البرنامج الدراسى وبدء ونهاية المنهج الدراسى، بجانب عقد مسابقات تعيين

المعلمين ومديرى ونظار المدارس ووكلائها وجميع العاملين، وتنقلات المعلمين والمعاونين والمستخدمين من مدرسة لأخرى وفقاً لسياسة الإدارة المحلية فى الإقليم)، هذا بالإضافة إلى توفير كافة المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق التواصل المنتظم لتدريب المعلمين والعاملين بالمدرسة وتنميتهم مهنياً.

ولعل ما تتضمنه هذا الفصل من تحديد إجرائى وتحليل موجز: لمفهوم المشاركة المجتمعية فى التعليم وأهم أهدافها، والأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان تحقيق تلك الأهداف، بجانب أبرز أطراف ومجالات مشاركة كل طرف، يتفق مع ما خرج به عدد من المفكرين خلال السنوات العشر الماضية (١٩٩٢م – ٢٠٠٢م)؛ دعماً للمشاركة المجتمعية فى التعليم – باعتبارها السبيل الأنسب لضمان استقلالية المدرسة وذاتية إدارتها – ومنهم:

- ❀ **أشار كل من Allan R. Lawrence,، Ronald, Herman, K (1992) Oddem &O. Picus (1995)، إلى اتجاه مجالس إدارة المدارس المحلية نحو المشاركة المجتمعية ودعم آليات تفعيل مشاركة المجتمع المحلى فى مجالات المناهج والموارد المالية وشئون التلاميذ وتدريبهم، وتقويم المناهج وتجديد وبناء المدارس والإنفاق على العملية التعليمية، بما يحقق أهداف التعليم على صعيد المدارس المحلية بكل ولاية من الولايات الأمريكية ويضمن نجاح الإدارة الذاتية لها.**
- ❀ **أكد كل من Ginn, MC. N.& Wolsh, T. (1994) ، وعايدة أبو غريب (٢٠٠٢م)، على ضرورة دعم المشاركة والتكامل فيما بين الإدارة التعليمية**

والسلطات التعليمية المحلية فى بعض المجالات فى التعليم والعملية التعليمية، وبخاصة التمويل والرقابة والتخطيط والمشاركة فى صنع واتخاذ القرار التعليمى، فذلك السبيل الأنسب لضمان استقلالية المؤسسات التعليمية؛ ومن ثم التغلب على مشكلاتها.

- ❀ رأى كل من GoetsLh, David, L. & Davis, Staly, (1994) أن السبيل لضمان الجودة التعليمية فى كافة مؤسسات التعليم ومدارسه يتمثل فى : التركيز على عمليات التطوير، التوصيف الوظيفى لكافة العاملين – معلمين وإداريين ومعاونين ومستخدمين – وتفويض السلطة والالتزام (طويل الأجل)، ووحدة الأهداف والعمل الجماعى ومشاركة المجتمع المحلى مع كافة العاملين بالمدرسة لتفعيل الإدارة الذاتية للمدرسة.
- ❀ توصل عادل سلامة (٢٠٠٠م) إلى أن آليات تحقيق الذاتية والفعالية فى الإدارة المدرسية تتمثل فى: دعم مجالس الآباء والمعلمين، وتعزيز الدور الإدارى للمعلم، واعتماد مبدأ مشاركة أعضاء المجتمع ومؤسساته فى صناعة واتخاذ القرارات على المستوى المدرسى، ومنح إدارة المدرسة سلطات واسعة لتنهض بمسئولياتها. هذا بجانب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والإداريين والتواصل مع المجتمع، وإعداد القيادة المدرسية الواعية.
- ❀ ورأى كل من إدوارد. ب فسك وهيلين. ف لاد (٢٠٠١) ونور برتو بوتانى وبيرنارد فافر (٢٠٠١)، أن تفعيل آليات التقويم الذاتى للمدرسة فى مرحلة التعليم الابتدائى يساعد المدارس على اختبار كفاءتها الذاتية، إلا أن تفعيل تلك الآليات يقتضى تعميق التفاعل بين السلطات المحلية وإدارة المدرسة، ومتابعة نتائجها بصورة مستمرة، وتيسير سبل تعزيز وتطوير مجالات المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية بتلك المدارس. بجانب الدعم المتبادل والمساءلة عن الأفعال.

وهكذا. فقد صار ينظر (للمشاركة المجتمعية) فى العملية التعليمية باعتبارها إحدى المنطلقات الأساسية لتطوير التعليم، كما أنها تقوم على فلسفة توضح أنه لكى تكون المدرسة ذات فعالية حقيقة يجب أن تندرج فى إطار جماعة؛ حيث تتضمن عملية المشاركة: الشعور المشترك بالهدف والاهتمام المتبادل والتعاون والتفاعل وتتنوع مجالاتها بين : المشاركة فى تخطيط البرامج وتحسين التعليم وتقويم النتائج والدعم المتبادل، والمشاركة فى الإدارة وصنع القرارات ومتابعة التنفيذ. ولعل النظرة المعاصرة لعملية المشاركة المجتمعية فى التعليم تثير تساؤلاً قوامه: ما المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد بعض دول العالم؟ وهذا هو موضوع الفصل السادس ..

الفصل السادس

المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية

مقدمة.

أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم حتى ثورة يوليو ١٩٥٢م.

أ) فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢ م).

ب) خلال فترة الاحتلال البريطانى (١٨٨٢م – ١٩٢٣م).

ج) خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢ م).

ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم من ثورة يوليو ١٩٥٢م حتى عام ٢٠٠٥م

أ) منذ عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م.

ب) منذ عام ١٩٧٧م وحتى عام ٢٠٠٥م.

وبعد ..

الفصل الخامس

واقع المشاركة المجتمعية فى التعليم
بجمهورية مصر العربية

مقدمة:

لم يعد تطوير التعليم والخروج به من أزمته الراهنة مسئولية وزير أو وزارة أو متخصصين (فحسب) ، وإنما أصبح عملاً قومياً يجب أن تشارك فيه كافة مؤسسات المجتمع وهيئاته وأفراده، ويعكس آمال الرأى العام وتطلعاته . ولم تعد قضايا التعليم ـ خاصة ـ قاصرة على المتخصصين، بل أصبحت مسئولية قومية يتحملها الجميع - ولمَّ لا وبين كل أسرة تلميذ أو أكثر مقيد بالمدرسة الابتدائية ؟! - من خلال إعلامهم بتلك القضايا وإتاحة الفرصة (لمشاركتهم) جميعاً لإثراء المناخ المدرسى وتجويد العملية التعليمية وإدارتها؛ ضماناً للحد من عشوائية الجهود المبذولة للاتجاه نحو اللا مركزية وشكليتها.

وعلى الرغم من حرص القيادة السياسية والتربوية على خَلق حوار مجتمعى حول القضايا التربوية ذات الصلة بالنظام التعليمى وبفلسفة العملية التعليمية، وسعى القيادة التعليمية لزيادة دائرة الديمقراطية والمشاركة فى إدارة التعليم الابتدائى. إلا أن الواقع

يشير إلى عزلة مدارس التعليم الابتدائى فى علاقتها بمؤسسات المجتمع المحلى بها وهيئاته، وعلى نطاق كافة الأنشطة التعليمية.

هذا وقد بدأت الجهود غير الحكومية فى التعليم بمصر منذ فترات طويلة، سبقت معرفتها للتعليم الحديث فى عهد محمد على. وتمثلت تلك الجهود فى فتح الكتاتيب الأهلية والأزهر الشريف الذى ظل منارة للعلم والتعليم، وإن كان يهتم – بالدرجة الأولى – بالتعليم الدينى حتى أدخلت على علومه المعارف العلمية والعلوم الطبيعية والإنسانية. وحيال ذلك فقد أشار كل من إبراهيم إمام (١٩٧٩م) وأمانى قنديل (١٩٩٤م) إلى أن العمل التطوعى ساهم مساهمة فعالة فى خدمة المجتمع وتنمية أفراده وبرهن فى جميع الأحوال والظروف أن الشعب المصرى متماسك بالقيم وتسوده المحبة والتعاون وروح العطاء. ويمكن الوقوف على أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم المصرى وذلك بتناولها على مدى حقبتين زمنيتين متعاقبتين: (الأولى) ، منذ عهد محمد على حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م؛ (والثانية) منذ ثورة يوليو ١٩٥٢م وحتى الآن. وذلك على النحو التحليلى الموجز التالى:

أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم ١٨٠٥م حتى عام ١٩٥٢م:

وأمكن تحديد المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بتلك الفترة (١٨٠٥م- ١٩٥٢م) من خلال الحقب الزمنية التالية:

أ) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢م) :

وتعود نشأة أول جمعية أهلية إلى عام ١٨٢١م حينما تأسست الجمعية اليونانية بالإسكندرية – لتضم أكبر الجاليات الأجنبية التى عاشت فى مصر فى ذاك الوقت-، وتوالى إنشاء الجمعيات التى اتخذت الطابع الثقافى شعاراً لها مثل : جمعية مصر للبحث فى تاريخ الحضارة المصرية (١٨٥٩م) وجمعية المعارف (١٨٦٨م)، وتلك التى اهتمت بالنواحى الدينية مثل: الجمعية الخيرية الإسلامية (١٨٧٨م) وجمعية المساعى القبطية (١٨٨١م)، واهتمت تلك الجمعيات – بجانب اهتماماتها الثقافية والدينية – بنشر التعليم ودفع عجلة التطور السياسى والقومى؛ فقامت الجمعية الخيرية الإسلامية بالإسكندرية بإنشاء مدرسة ابتدائية، واهتمت بالدعوة إلى الإكثار من المدارس الأهلية (٨٢ : ٢٩٩)،.

وانتشر التعليم (على نطاق شعبى) فى القرى وتكون اتحاد الشبيبة المصرية الذى دعا الأفراد إلى فتح المدارس للتوسع فى التعليم الأهلى؛ تخفيفاً للعبء الملقى على الميزانية، وسعياً وراء نشر الثقافة بين أبناء المجتمع المصرى وعلى نطاق واسع.

وتحملت جمعية المعارف وغيرها من الجميعات الأهلية مسئولية نشر الثقافة بالتأليف والنشر. وتبرع الكثير من القادرين ببناء المكاتب ورصدوا الأموال للإنفاق عليها وسلموها لإدارة المكاتب الأهلية – ومنها مكتب خليل أغا بالقاهرة.

ونظراً لأن المدارس (المكاتب) التى أنشئت بالجهود الذاتية فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢م) قامت على التبرعات والتمويل الذاتى سواء من الأهالى أو من الجمعيات الخيرية، ولم تسهم الدولة – آنذاك - فى إعانة وتمويل تلك المدارس؛ فقد سميت، هذه المدارس بالمدارس أو المكاتب الأهلية؛ توكيداً لصفتها الأهلية كمؤسسات للتعليم الابتدائى الخارج عن ميزانية الدولة، والتى كان للجهود الشعبية والأهلية الدور البارز فى إقامتها، مما يؤكد على أن المشاركة المجتمعية والعون الذاتى إنما كانت صدى لهيمنة القيم الاجتماعية الأصيلة على كافة أفراد المجتمع المصرى ومؤسساته، حيث كان للجهود الأهلية الدور البارز فى نشر التعليم والثقافة.

ب) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاحتلال البريطانى (١٨٨٢م – ١٩٢٣م) ..

بدأت الإرهاصات الأولى لفكرة مشاركة المجتمع المصرى – مؤسساته وأفراده – فى العملية التعليمية، حينما أنشئت مجالس المديريات بموجب القانون النظامى الصادر فى مايو عام ١٨٨٣م وذلك لمعاونة وزارة التربية والتعليم فى الإنفاق على التعليم ونشره بين أفراد المجتمع وكان التعليم – خلال تلك الفترة- هو الميدان الذى تصارعت فيه القوى الوطنية مع سلطات الاحتلال البريطانى؛ فاتجه الشعب المصرى إلى التعليم وبدأ الأفراد والجماعات يتسابقون لإنشاء المدرس الأهلية لتعويض النقص الذى فرضه الاحتلال على فرص التعليم وخاصة فى حالة الأطفال الفقراء.

وحيال ذلك فقد أشار كل من عزيز حنا (١٩٦٥م) وجرجس سلامه (١٩٦٦م) وإميل فهمى (١٩٧٥م) إلى أن الجهود الوطنية التعليمية قد شملت جميع مراحل التعليم، وتنوعت حتى فاقت – إلى حد كبير – كافة الجهود الحكومية فى هذا الميدان، وتحرك الشعور العام ثائراً على التفرقة التى فرضها الاحتلال على فرص التعليم وخاصة فى حالة الأطفال الفقراء؛ ومن ثم بدأت حركة وطنية لإنشاء مدارس أهلية تدعمها التبرعات العامة وتساندها جمعيات خيرية قدمت التعليم للشعب بالمجان أو بمصروفات ضئيلة.

وخلال العقد الأول من القرن العشرين افتتحت مئات المدارس عن طريق بعض الأثرياء والتبرعات العامة، وظهرت معالم نهضة تعليمية كبيرة بفضل المشاركة المجتمعية لكل من :الجمعيات الخيرية ومجالس المديريات والحزب الوطنى، والتى تمثلت مجالات مشاركتهم فى نهضة التعليم المصرى فيما يلى:

١. **الجمعيات الخيرية. حيث قامت بدور كبير فى زيادة عدد المدارس حتى فاقت – إلى حد كبير – ما أنشأته الحكومة من مدارس، فقد بلغ عدد المدارس الأهلية – سواء التابعة للجمعيات الخيرية أو الأفراد – ٧٣٩ مدرسة بها ٩٩٢٧٠ تلميذ وبنسبة٤١% من جملة عدد التلاميذ فى مصر عام ١٩١٣م وفى عام ١٩١٥م بلغ عدد المدارس الابتدائية التابعة للرأسمالية الوطنية وللجمعيات الخيرية ٩٣٤ مدرسة، فى حين كان للحكومة ٣٢ مدرسة، وبلغ عدد المدارس الثانوية ١٤ مدرسة، وزاد اهتمام الجمعيات الخيرية بالمدارس الصناعية والزراعية. على حين لم يكن للوزارة سوى ست مدارس ثانوية فقط ولم تبد اهتماماً بالمدارس الصناعية والزراعية.**

٢. **مجالس المديريات : وقد أنشئت بموجب القانون الصادر فى مايو ١٨٨٣م. وكانت هذه المجالس تابعة فى إدارتها إلى وزارة الداخلية، والتى عينت مديراً لكل منها يساعده مجلس مكون من أعضاء منتخبين وآخرين معينين بحكم وظائفهم ويمثلون الوزارات المختلفة – آنذاك –. وسعياً وراء نشر التعليم الشعبى، فقد تولت مجالس المديريات – فى بداية عهدها – مسئولية إنشاء أنماط مختلفة من المدارس، كما كلفت بإعانة الكتاتيب الأهلية، وبصدور مشروع التعليم الإلزامى أسند للمجالس مسئولية إدارة المدارس الإلزامية وتحمل نفقات إنشائها وتأسيسها وتجهيزها. وظلت هذه المجالس تقوم بإدارة التعليم الإلزامى والإنفاق عليه حتى تقررت مجانية التعليم الابتدائى عام ١٩٤٤م وتم توحيد التعليم فى المرحلة الأولى عام ١٩٥١م، حيث**

ضمت لوزارة التربية والتعليم كل ما كانت تديره وتنفق عليه مجالس المديريات من مدارس، وبذلك فقدت المدارس كافة المسئوليات التعليمية التى كانت قد كلفت بها كمعلم رئيس من معالم المشاركة المجتمعية الفعالة فى التعليم ومنذ عام ١٩٥١م وضع حاجز العزلة بين المدرسة والمجتمع وذلك بانقطاع الأطر التى من خلالها كان يعبر الأفراد عن آرائهم ومساهمتهم تجاه التعليم وقضاياه.

٣. الحزب الوطنى: امتدت الحركة الوطنية لإنشاء المدارس الأهلية الخاصة لتشمل المدارس الليلية والنهارية. وكان للحزب الوطنى مجهودات كبيرة فى نشر التعليم. وفى هذا الصدد ذكر كل من جرجس سلامه (١٩٦٦م) وفتحى رضوان أن الحزب الوطنى كان له برنامجه القائم على : نشر التعليم فى كافة أنحاء البلاد لتستفيد منه الطبقات الفقيرة، ونشر المبادئ الدينية، وحث الأغنياء على تأسيس الجامعات، وإرسال البعثات إلى أوربا، وإنشاء الدارسات الليلية للعمال. وقد امتدت هذه الجهود للقرن العشرين لتساهم فى إنشاء جامعة أهلية مصرية وتنشر ألوان التعليم فى ربوع مصر.

ج) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م)

وتمثلت أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى بزيادة اهتمام الحكومة – آنذاك – بدعم الجمعيات الأهلية بإعانات مادية كثيرة ومتنوعة، وتشجيعها للكثير من الأفراد والجماعات على إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية. وفى هذا الصدد يشير كل من محمد خيرى وآخرون (١٩٧٠) وسعيد إسماعيل على (١٩٨٥م) إلى أن الجميعات الأهلية قد وجدت فى دعم الحكومة لها - بتقديم الإعانات المادية المشجعة - الفرصة

سانحة، والمجال رحبا للتوسع فى إنشاء المدارس الأهلية بجانب المدارس الحكومية؛ فتزايد عدد تلاميذ المدارس الأهلية عمن يتعلمون بمدارس الحكومة، حتى بلغ عدد التلاميذ بكل من التعليم الابتدائى والثانوى الأهلى ما يقرب من ٦٠% من العدد الكلى من تلاميذ هذين النمطين من التعليم فى مصر، وزاد عدد المدارس الأهلية فى التعليم الابتدائى عن أكثر من ثلاثة أضعاف المدارس الحكومية، وضعفيها فى التعليم الثانوى.

وباستقرار المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م) يتضح أن تلك الفترة كانت أهم الفترات فى تاريخ الجمعيات الأهلية والتى تحققت من خلالها الكثير من الإيجابيات؛ فكان البعض منها إضافة للعمل الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والبعض الآخر إضافة للعملية التعليمية وبشكل ملموس. ولعل من أبرز إيجابيات النشاط الأهلى خلال فترة الاستقلال ما يلى:

❀ زيادة أعداد الجمعيات الأهلية خلال تلك الفترة، وكان ذلك راجعاً إلى عاملين هامين أولهما، إقرار دستور ١٩٢٣م لحق المصريين فى تشكيل الجميعات الأهلية، ويتعلق الثانى بالمناخ الثقافى والسياسى السائد فى البلاد خلال تلك الفترة، والذى

شجع بدوره على تكوين العديد من الجمعيات التى اتخذ بعضها الشكل الاجتماعى، والبعض الثانى الشكل الثقافى، والبعض الثالث الشكل الدينى، والبعض الآخر الشكل القومى.

❀ استمرار قيام الجمعيات الأهلية فى أداء دورها كأداة من أدوات التنشئة ونقل الثقافة السياسية (وهو الدور الذى تبلور فى مراحل سابقة)، إلا أنه اتسم بالازدهار خلال فترة الاستقلال (١٩٢٣م – ١٩٥٢م)

❀ زيادة نمو الجمعيات ذات الطابع الدينى – ولاسيما الجمعيات الإسلامية والقبطية - وزيادة الوزن النسبى لها (٢٢ : ٥٨) ولعل مرجع ذلك لهو طبيعة المجتمع المصرى المتدين وحبه للفضيلة، ولا تزال مثل هذه الأنواع من الجمعيات تستقطب أعداداً لا بأس بها من أبناء المجتمع حتى الآن.

❀ مع استمرار تزايد أعداد الجمعيات الأهلية وتنوع أنشطتها خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م – ١٩٥٢م) إلا أن الحماس الذى كانت عليه المشاركة المجتمعية فى نشر التعليم وبناء المدارس والكتاتيب خلال فترة الاحتلال (١٨٨٢م – ١٩٢٣م) كان أشد وأقوى، ولربما قل الحماس لدى بعض أبناء المجتمع المصرى ومؤسساته؛ ظنا منهم أن مصر

مادامت قد حصلت على الاستقلال فلا داعى لأن تستمر فى حركة التعليم ونهضته.

وبعد الوقوف على أبرز معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى منذ عهد محمد على ١٨٠٥م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م، وذلك من خلال الحقب الزمنية الثلاثة المتعاقبة : ١٨٠٥م حتى ١٨٨٢م – عهد محمد على وخلفائه – ١٨٨٢م حتى ١٩٢٣م – فترة الاحتلال البريطانى -، ١٩٢٣م وحتى ثورة يوليو ١٩٥٢م – فترة الاستقلال الجزئى – ، يمكن القول بأن القوى والعوامل التى شكلت الموجهات العامة وراء تفعيل المشاركة المجتمعية فى ميدان التعليم قد اختلفت من حقبة إلى أخرى خلال الحقب الزمنية الثلاث – سالفة الذكر – وذلك وفقاً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل (حقبة زمنية).

حقا لقد كانت المشاركة المجتمعية فى مجال التعليم وليده القوى والعوامل المجتمعية، وضرورة فرضتها ظروف وطبيعة كل حقبة؛ فقد كانت المشاركة فى عهد محمد على وخلفائه كرد فعل طبيعى لعجز ميزانية الدولة– منذ عهد الخديوى إسماعيل – عن تحقيق الطموحات التعليمية وإصلاح التعليم، وخلال فترة الاحتلال

البريطانى كنتيجة طبيعية لتضيف الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام فئات بعينها من المصريين، لذا كانت المشاركة المجتمعية خلال فترة الاحتلال البريطانى صورة أكثر إشراقاً وحماساً فى تاريخ التعليم فى مصر؛ فقد فاقت جهود الحكومة بمراحل كثيرة، أما المشاركة المجتمعية فى عصر الاستقلال الجزئى فقد كانت كرد فعل لزيادة عدد المدارس الأجنبية وزيادة مصروفتها بجانب المدارس ذات المصروفات العالية والتى لا يتمكن من دفعها إلا الأثرياء، ومن ثم هيمنت الطبقية على مؤسسات التعليم، لذا بدأ حماس بعض أبناء المجتمع المصرى يحبو رويداً رويدا.

ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم ١٩٥٢م وحتى عام ٢٠٠٥م:

ويمكن تحديد المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم بتلك الفترة من خلال الحقبتين الزمنيتين التاليتين:

أ) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م

حيث شهدت مصر خلال تلك الفترة ونتيجة لثورة يوليو ١٩٥٢م كماً من التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كإلغاء الملكية وإعلان الجمهورية، وتبع ذلك إلغاء التعددية الحزبية وحل الأحزاب السياسية. كما صدر خلال هذه الفترة القرار

الجمهورى رقم [٣٨٤] والذى نص على إلغاء المواد من رقم [٥٤] إلى رقم [٨٠] التى كان يتضمنها القانون المدنى بشان الجميعات الأهلية. وينظر لهذا القرار باعتباره البداية الحقيقة لتحول العلاقة بين كل من: الدولة والجمعيات الأهلية والمجتمع؛ فقد كان بمثابة الحلقة من سلسلة الحلقات التى تأكدت من خلالها سيطرة الدولة على كافة الجمعيات الأهلية، وفرض الرقابة والهيمنة عليها، مما ولد تراجعاً ملحوظاً فيما تنهض به من أدوار فى كافة مجالات العمل الاجتماعى، وبخاصة المجال التعليمى. ويمكن تحديد أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأبرز مجالات كل طرف خلال تلك الفترة (١٩٥٢م - ١٩٧٧م) فيما يلى:

١) المجالس المحلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

تعد المجالس الشعبية المحلية الطريق العملى لإشراك الشعب فى تحمل السلطة، فالحديث عن المجالس المحلية الشعبية مرتبط تمام الارتباط بقضية الديمقراطية التى لا يمكن – بدورها - فصلها عن قضية السلطة.

فمع بداية الستينيات صدر قانون الإدارة المحلية رقم [١٢٤] لعام ١٩٦٠م والذى بمقتضاه أصبح لمجالس المحافظة والمدينة والقرية دوراً إشرافياً على التعليم الإلزامى والعام والفنى، وأعقب

ذلك سلسلة من القرارات الوزارية الخاصة بإعادة تنظيم ديوان الوزارة ومديريات التربية والتعليم حتى عام ١٩٧٨م، مما كان له أكبر الأثر فى عدم استقرار الأمور.

وعلى الرغم من كثرة وتنوع المتغيرات والمستجدات التى شهدتها الساحة سياسياً واقتصادياً والتى انعكست خلالها – بالطبع – على الساحة الاجتماعية إلا أنها لم تكن للدفع بالمسئولين إلى القيام بتحديث وتطوير التشريعات المنظمة لعمل الجمعيات الأهلية ولا سيما القانون رقم (٣٢) لعام ١٩٦٤ المنظم لعمل وأنشطة تلك الجمعيات.

وقد ظلت صلاحيات ومسئوليات المجالس المحلية تجاه المديريات التعليمية والإدارات التابعة لها بالمديريات – ظلت – غير واضحة مما أدى إلى إحجام الكثير من أعضاء المجالس المحلية عن مباشرة السلطات التى خولتها لهم اللامركزية، حتى صدر القانون رقم [٥٢] لعام ١٩٧٥م والذى أصبحت (بمقتضاه) مجالس المحافظات تقوم بإنشاء وتجهيز وإدارة مدارس التعليم الثانوى العام والفنى بنوعياته – فيما عدا المدارس التجريبية والنموذجية – ، أما مجالس المدن والمراكز والأحياء – فكل فى دائرة اختصاصه – يقوم بإنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الإعدادية

والابتدائية، بينما تباشر مجالس القرى إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الابتدائية فى دائرة اختصاصها، كما منح هذا القانون الوحدات المحلية – كل فى دائرة اختصاصها – مسئولية توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم واكسبها سلطة الإشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات المرتبطة بالتعديلات التى تقتضيها البيئة المحلية مع مراعاة خطة الوزارة، وبما يتفق والاحتياجات المحلية وهكذا يمكن القول بأن القانون [٥٢] لعام ١٩٧٥م قد نجح فى : توسيع قاعدة المشاركة المحلية فى إدارة التعليم، بجانب إعطاء الدور الأكبر للسلطات المحلية فى العملية التعليمية ومن ثم دعم القدرة الإدارية لها.

٢) الجمعيات الأهلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

بقيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م حدثت تغيرات فى ظروف المجتمع والأسرة المصرية، حيث خرجت المرأة للعمل؛ فلم يتوافر الوقت الكافى لرعاية الطفل أثناء غياب الأم عن المنزل، مما دفع وزارة التربية والتعليم إلى إصدار القرار رقم [٢٠٩] لعام ١٩٥٤م والخاص بإنشاء ثلاثين دارا لمرحلة ما قبل المدرسة بمختلف

المحافظات، هذا بالإضافة إلى الدور التابعة للجمعيات الأهلية والتى بلغ عددها (آنذاك) إحدى وعشرون داراً.

وفى ظل مرحلة التطبيق الاشتراكى والتى امتدت من عام ١٩٦٢م إلى عام ١٩٧٢م ، حيث اعتنقت الدولة الاشتراكية كفلسفة سياسية وانعكست هذه السياسة على إدارة كافة المنظمات وأصبحت الدولة مسئولة مسئولية كاملة عن توجيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية، فتضاعفت جهود وزاراتى التربية والتعليم والشئون الاجتماعية وكانت الأكثر وضوحاً. بينما أصبح نشاط الجمعيات الأهلية هامشياً حيال العملية التعليمية، خاصة وقد استقر فى الأذهان مسئولية الدولة عن تقديم كافة الخدمات التعليمية.

وبدأ النشاط الأهلى يأخذ دوره بجانب النشاط الحكومى محاولاً سد ثغرات النشاط الحكومى، خاصة وأن المدارس الرسمية بهذه المرحلة كان بها عجز ضخم، لذا زادت الحاجة للتوسع فى حجم الجمعيات الأهلية إلى أقصى مدى ممكن، حيث إن مصاريف الحضانة ورياض الأطفال التابعة للجمعيات الأهلية كانت تقل بنسبة ٤٤% عن التكلفة الفعلية، إلا أن هامشية دور الجمعيات خلال الفترة من ١٩٥٢م وحتى ١٩٧٢م كان وراء ثبات عدد دور الحضانة ورياض الأطفال لتظل ٧٩٣ داراً للتعليم ما قبل المدرسة،

بالإضافة إلى إشرافها على دور الحضانة التى أسندتها إليها وزارة الشئون الاجتماعية.

وبدءاً من عام ١٩٧٣م شهد المجتمع المصرى مجموعة ممن التحولات المجتمعية صحبها انتهاج أسلوب الحكم المحلى والعودة إلى الاهتمام بدور القطاع الخاص وإسهاماته وتشجيع مشاركة الأفراد وتخفيض القيود على حركة القطاع الخاص لتتحمل جمعياته الأهلية جزءاً من أعباء ومسئوليات الدولة عن التعليم.

٣) مجالس الآباء والمعلمين ومعالم مشاركتها فى التعليم.

تولى على مبارك ديوان المدارس – وزارة التربية والتعليم – بدءاً من ١٥ إبريل ١٨٦٨م وحتى ٢٠ سبتمبر ١٨٧٠م، خلال تلك الفترة قدم تقريره الشهير المعروف بلائحة (رجب ١٢٨٤ هـ = ١٨٦٨ م) والذى تضمن فيه، وجوب دعوة الآباء لحضور امتحانات نهاية العام (الشفهية) كى يستمعوا لأبناءهم، وذلك لكسر حاجز العزلة الذى كان قائماً بين المدرسة والمجتمع (آنذاك).

وبينما رأى إسماعيل القبانى (١٩٥٠م) أن إنشاء الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية عام ١٩٣٢م كانت نقطة تحول فى تاريخ علاقة الأسرة بالمدرسة؛ حيث كان مبدأ " ربط المدرسة بالبيت برباط وثيق؛ بتشجيع الاتصال أولياء الأمور " من أهم

المبادئ التى قامت عليها هذه الفصول، رأى صالح عبد العزيز (١٩٧٦م) أن ظهور المدارس النموذجية ابتداء من عام ١٩٣٩م كان سبيلاً لظهور مجالس الآباء والمعلمين ، حيث أنشئ أول مجلس للآباء والمعلمين فى مدرسة النقراشى النموذجية.

وفى عام ١٩٥٧م ظهرت مجالس الآباء والمعلمين بصورة رسمية وبطريقة أكثر تنظيماً على كافة المستويات – المستوى المدرسى، مستوى الإدارة التعليمية، مستوى المديريات التعليمية، مستوى الوزارة (الجمهورية) – وذلك بمقتضى المنشور العام رقم [٣٣٣] الصادر فى ١٩٥٧/١١/٢٣م والذى حدد أهداف مجالس الآباء والمعلمين فى:

- ❀ **التعاون بين المدرسة والأسرة على ما يصادفها من مشكلات تتعلق بالتلاميذ.**
- ❀ **معاونة المدرسة فى أداء رسالتها كمركز ثقافى واجتماعى وتربوى وفنى فى المنطقة التى تتواجد فيها.**
- ❀ **بث الوعى الاجتماعى بين تلاميذ المدرسة؛ ضماناً لتحقيق أعلى مستوى ثقافى وتربوى بها.**
- ❀ **رعاية التلاميذ صحياً وتربوياً ورياضياً واجتماعياً.**
- ❀ **التعاون بين المدرسة والأسرة فى حل المشكلات الاجتماعية فى البيئة المحلية المحيطة وبخاصة تلك المشكلات التى تكون مهيأة للمشاركة فى حلها بحكم إمكاناتها.**

وفى ١٩٦٩/٥/٢٩م صدر القرار الوزارى رقم [١٢١] " بشأن تشكيل واختصاصات مجالس الآباء " مضيفاً للأهداف السابقة هدفين آخرين هما:

- **تدارس حاجات التلاميذ ومجتمعهم المدرسى والعمل على مقابلة هذه الحاجـــات، بما يحقق معالجة المشكلات ورعاية المعوقين وتشـــجيع المـــوهبين وتهـــذيب الميول.**
- **تأكيد العناية بالتربية الدينية وبث القـــيم الخلقيـــة ونشـــر المفـــاهيم القوميـــة، باعتبارها الأسس التى تعبر عن اشتراكيتنا العربية الديمقراطية.**

وبعد أقل من عامين صدر القرار الوزارى رقم [٣٤] لعام ١٩٧١م والذى يعد من أهم القرارات الوزارية فى تاريخ تنظيم مجالس الآباء والمعلمين، حيث أكد على مجموعة من الأهداف التى تضمنتها القرارات الوزارية السابقة، وأضاف إليها هدفين جديدين هما:

- **توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم علـــى تنشـــئة التلاميـــذ، ليشبوا مواطنين صالحين.**
- **معاونة المدرسة على القيام بدورها كمركز إشعاع فى البيئة المحليـــة المحيطـــة بها، وفى استفادتها من تلك البيئة.**

ب) معالم المشاركة المجتمعية فى التعليم منذ عام ١٩٧٧م وحتى ٢٠٠٥م.

بدأت هذه الحقبة الزمنية بعودة التعددية الحزبية، بموجب صدور قانون تعدد الأحزاب السياسية فى يونيو عام ١٩٧٧م،

وتوجه الدولة حل اهتمامها نحو القطاع الخاص، وسياسة الانفتاح الاقتصادى التى أحدثت رواجاً اقتصادياً فى البلاد – خاصة فى المراحل الأولى من تلك الفترة –، وشهدت الآونة الأخيرة انتهاج الدولة لسياسة الخصخصة فى كافة المجالات المجتمعية. ويمكن التعرف على أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم وأهم مجالات كل طرف خلال الفترة الزمنية ١٩٧٧م حتى ٢٠٠٥م من خلال:

١- المجالس المحلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

بصدور قانون الحكم المحلى رقم [٤٣] عام ١٩٧٩م وتعديلاته بالقانونين رقمى [٥٠ ، ١٦٨] لعام ١٩٨١م انتقلت مصر من نظام الإدارة المحلية إلى نظام الحكم المحلى الذى عبر عن المسئولية المشتركة للسلطات المركزية والمحلية؛ فتم منح المحليات سلطات فى مجال إدارة التعليم امتدت إلى إنشاء وتجهيز وإدارة مجالس التعليم العام – الإلزامى والثانوى (عدا المدارس التجريبية) – وفق خطة وزارة التربية والتعليم، هذا بجانب تحديد مواقع المدارس وتوزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم والترخيص بإنشاء المدارس الخاصة والإشراف على امتحانات النقل.

وسعياً حيال محاولة التعرف على نتائج وآثار ممارسة الوحدات والمجالس المحلية للاختصاصات التى منحت لهم فى

مجال التعليم وإدارته؛ أكدت دراسة عبد الحليم محمود (١٩٨٤م) على أن الصلاحيات والمسئوليات التى منحها القانون [٤٣] لعام ١٩٧٩م للمديريات التعليمية والإدارات التابعة لها بالمحافظات، ظلت غير واضحة أو محددة، مما أدى إلى تباين التنفيذ على مستوى المحافظات وإحجام عدد كبير من المسئولين عن مباشرة السلطات التى تخولها لهم اللامركزية والاعتماد على ما يأتى من السلطة المركزية.

وقد أكد على قصور دور المجالس المحلية والإدارات المحلية للتعليم التقرير رقم [٥] والصادر عن مجلس الشورى عام ١٩٨٤م بشأن " المطالبة بتحديد درجة مناسبة من الاستقلال الذاتى للمستويات الإدارية المختلفة على المستوى الإجرائى، تسمح بتنفيذ القرارات وفقاً لظروف البيئة المحلية".

لقد أصبح ضرورياً – بعد صدور القانون رقم [٤٣] لعام ١٩٧٩م – أن تستجيب المجالس المحلية وكافة وحدات الحكم المحلى لمتطلباته. ولعل أول ما كان يجب النهوض به لمواجهة التحديات التى فرضها هذا القانون على السلطات المحلية، أن تطور من تنظيماتها وآليات تفاعلها الجماهيرى حتى تتمكن من الوفاء بالتزاماتها الجديدة، وتحقق الآمال المعقودة عليها. إلا انه على

الرغم من التغيرات والتعديلات التى صحبت القانون [٤٣] بالقانونيين رقمى [٥٠ ، ١٦٨] لعام ١٩٨١م وترتب عليها، أن أصبحت المديريات التعليمية بالمحافظات بموجبها تمارس المهام التالية:

❀ **دراسة بيئة المحافظة واحتياجاتها التربوية، واقتراح المشروعات التى تتلائم مع هذه الاحتياجات.**
❀ **مباشرة الإجراءات المنفذة للسياسة التعليمية والتربوية فى كل محافظة وفى نطاق الحكم المحلى، بطريقة تستهدف التوسع الكمى والتحسن النوعى فى العملية التعليمية.**
❀ **المشاركة فى تطوير النظم الإدارية والفنية، وإحكام خطوات التنفيذ بما يحقق انتظام العمل وسرعة الأداء.**
❀ **القيام بشئون تربية الشباب والتعاون مع الهيئات الحكومية والأهلية التى تعمل فى هذا الاتجاه.**
❀ **الإشراف على تطبيق المناهج وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات الخاصة التى تقتضيها طبيعة البيئة.**
❀ **الترخيص بإنشاء مدارس وفصول خاصة فى ضوء السياسة العامة للتعليم وخطة الوزارة، وبما يتفق والاحتياجات المحلية.**

وعلى الرغم من المسئولية القانونية للمجالس المحلية عن ممارسة المهام السابقة فى مجال التعليم، إلا أن الواقع التعليمى يقرر استمرارية وزارة التربية والتعليم فى مباشرة سلطاتها التنفيذية على مديريات وإدارات التربية والتعليم بمحافظات ومراكز الجمهورية، كما أن إدارات التربية والتعليم مازالت محتفظة

(مركزياً) بالخبرات والكفاءات الوظيفية التربوية والتعليمية؛ لذا لم تحقق محاولات الإصلاح النجاح المنشود فى رفع كفاءة الأعمال الإدارية على الصعيد المحلى، وذلك – وفقاً لرؤية إميل فهمى شنودة (٢٠٠١م)– ؛ " لتمركزها الدائم عنصر واحد من العناصر المؤثرة على الإدارة التربوية دون باقى العناصر ".

كل هذه المحاولات لم تكن مجدية ولم تتمكن – على الإطلاق – من تحقيق التنمية المحلية التربوية؛ حيث كانت – دائماً – محاولات جزئية منعزلة بعضها عن بعض، هذا بجانب معاناة أجهزة التعليم المحلية بالمحافظات من ضآلة الموارد المحلية للتعليم، لاعتمادها على الإعانات المالية الواردة إليها من الحكومة، وعدم وجود أجهزة مالية على المستوى المحلى؛ لذا كانت دعوة وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦م) صريحة لتشجيع المبادرات الذاتية ومشاركة قطاع الأعمال والإنتاج فى تمويل التعليم واعتبار المشاركة مصدراً هاماً من مصادر تمويل التعليم؛ إذا أحسن تنظيم استخدامها.

ولقد شجعت السياسة التعليمية الإسهامات والجهود الشعبية فى التعليم، حتى وصلت نسبة الإنفاق عام (١٩٩٤م – ١٩٩٥م)

{٥,١٣} من الناتج المحلى، إلا أن هذه الزيادة مازالت عاجزة عن إنشاء مبان مدرسية وفصول بالمعدلات المطلوبة، لمواجهة ومواكبة التغييرات فى سوق العمل والتوجهات الاقتصادية الجديدة.

لكل ما سبق كانت الفجوة عميقة بين ما تقتضيه اللوائح والقوانين من منح المحليات سلطات واسعة فى مجال التعليم العام، بهدف دعم وتأكيد دور المجالس المحلية فى التخطيط اللامركزى للتعليم وتمويله وإدارته، وبين واقع المشاركة للمجالس المحلية فى التعليم على الصعيد المحلى.

٢- الجمعيات الأهلية ومعالم مشاركتها فى التعليم.

ففى ظل الإنتاج الاقتصادى والخصخصة زادت الحاجة إلى حتمية المشاركة المجتمعية واطرادها، لذا فعلى الرغم من سيطرة الدولة على الخدمات الأساسية ، لم تقف جماهير الشعب مكتوفة الأيدى، وقامت الجمعيات الأهلية لجهود مشكورة، حيث وجهت أنشطتها إلى مجالات الطفولة والأسرة والمجتمع والمعوقين والخدمات الصحية والثقافية بجانب الخدمات التعليمية وسرعان ما أخذت مدارس الجمعيات تتزايد، وتغيرت أهدافها عن ذى قبل، حيث أخذت النظرة التنموية الشاملة تحل محل النظرة الجزئية

وأصبحت السمة الغالبة هى السمة التدريبية فى المقام الأول بدلاً من السمة التعليمية التى كانت غالبة على نشاط الجمعيات .

وإذا أمعنا النظر فى الخدمات التعليمية التى تقدمها معظم الجمعيات الأهلية فى الوقت الحالى فالملاحظ تمركزها حول المجالات التالية:

- **فتح فصول لمحو الأمية.**
- **فتح فصول لتعليم وتلاوة وترتيل القرآن الكريم.**
- **فتح فصول لتقوية التلاميذ والطلاب.**
- **إيواء ورعاية الأطفال الفقراء وإلحاقهم بالمدارس.**
- **فتح مدارس لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ومدارس اللغات.**

ويتضح مما سبق أن مرحلة ما قبل المدرسة تحظى بنصيب كبير من أنشطة الجمعيات الأهلية، مما يوضح أهمية وضرورة تواجد هذه الجمعيات – جنباً إلى جنب – مع التعليم الحكومى بهذه المرحلة، لتتكامل مع التعليم الحكومى على نحو يتضافر فيه النوعان فى تشكيل النظام التعليمى واندماجهما (معاً) فى إطار سياسة تعليمية تتبناها الدولة، لإرساء أسس الفاعلية فى التعليم الابتدائى؛ حيث يرى حامد عمار (١٩٩٢م) " أن تعليم الصغار يمثل القاعدة الأساسية للتنمية البشرية".

إن نجاح الجمعيات الأهلية فى أداء رسالتها التعليمية يتوقف – إلى حد كبير – على وفرة الإمكانيات والأموال المتاحة لها؛ لذا رأى كل من تومادر صادق (١٩٧٧م) ويحيى درويش (١٩٨٩م) وإبراهيم إمام (١٩٩٠م) أن الكثير من الجمعيات الأهلية لم يحقق الأهداف المرجوة منها لقلة الإمكانيات البشرية المؤهلة المتاحة، وقصور الإمكانيات المادية اللازمة، وفى هذا قصور كيفى وكمى؛ ومن ثم لم تحظ العملية التعليمية بالعناية فى الأغلب الأعم لهذه الجمعيات.

ويؤكد ذلك ما تضمنته سلسلة التقارير الصادرة عن مجلس الشورى بشأن المشاركة الشعبية ورعاية الطفل فى المجتمع المصرى خلال الفترة من ١٩٨٤م وحتى ١٩٩٢م ؛ من أن معظم دور الحضانة ورياض الأطفال التابعة للكثير من الجمعيات الأهلية لا تقوم بمهامها على الوجه الأكمل من حيث إشباع الاحتياجات الرئيسة للطفل، لضمان التنشئة الاجتماعية السليمة له.

إن القول القديم " بأنه لا يوجد فى التعليم من العيوب ما لا يمكن للمال أن يصلحه، " يؤكد على واقعية ما يعانيه التعليم قبل الجامعى من مشكلات نتيجة طبيعية لتزايد الضغط الجماهيرى عليه، حيث تزايد تلاميذ وطلاب التعليم المجانى حتى وصل لأكبر من ١٥ مليون طالب فى المدارس الرسمية الحكومية ١٩٩٧/٩٦م ، ومع التزايد المستمر والمضطرد لميزانية التعليم فى الاعتمادات الحكومية، فمازالت الدولة عاجزة عن الوفاء بمتطلبات توفير الخدمات التعليمية بصورة مقبولة. لذلك " فقد اقتضى تطوير التعليم الأساسى ضرورة تعاون الجهود بمشاركة الجمعيات الأهلية وشركات القطاع الخاص والبنوك والمؤسسات الإنتاجية كإحدى السبل للحد مما يعانيه التعليم من مشكلات وصعوبات.

وقد عكس الخطاب السياسى للقيادة السياسية العليا إدراكاً أكبر لقيمة الدور الذى يمكن أن تنهض به الجمعيات الأهلية حيال قضية التعليم ومشكلاته، واتجهت السياسة الحكومية نحو دعم ومساندة القطاع الأهلى، من خلال السماح لعدد كبير من الجمعيات الأهلية بالتسجيل والإشهار القانونى.

وحرصاً من وزارة التربية والتعليم على تدعيم المجتمع المدنى، من خلال دعم دور الجمعيات الأهلية فى مواجهة المشكلات المدرسية والتصدى لمشكلات التسرب فى التعليم. إلا أن أمانى قنديل ذكرت خلال تقريرها السنوى عن المنظمات غير الحكومية (٢٠٠٢م)، " إن دعم السياسة الحكومية لدور الجمعيات الأهلية بإصدار القانون رقم [١٥٣] لعام ١٩٩٩م، لم يترتب عليه تغييراً جوهرياً فى القانون [٣٢] لعام ١٩٦٤م، وخاصة ما تعلق بالمواد المقيدة لحرية تأسيس وأنشطة الجمعيات الأهلية – رغم المطالبة بتنفيذها – " .

واستمرت مظاهر هيمنة الدولة على المجتمع المصرى المدنى، بما فيه من جمعيات أهلية، وسادت الرقابة الشاملة للدولة على تأسيس هذه الجمعيات وما تزاوله من أنشطة، حتى تم تصديق رئيس الجمهورية – بعد موافقة مجلس الشعب – على القانون

[٨٤] الصادر فى يونيو ٢٠٠٢م بشأن تأكيد حق المواطن وحرياته فى تأسيس الجمعيات الأهلية، وضرورة احترام الدولة للمبادرات التطوعية، مع إكساب الجمعية الأهلية صفة الشخصية الاعتبارية فور الإخطار.

وحيال ما يمكن للجمعيات الأهلية أن تنهض به من مجالات تشارك بها فى التعليم الأساسى. فقد رأت دراسة إيمان عبده حافظ (١٩٨٨) ودراسة ضياء الدين زاهر (١٩٩٢م) ودراسة فؤاد أحمد حلمى (١٩٩٦م) أن أبرز مجالات مشاركة هذه الجمعيات فى التعليم الأساسى تتمثل فى:

- **المساهمة فى تخفيف العبء عن دور الدولة فى توفير التعليم الابتدائى.**
- **نقل الخبرات المستحدثة وإدخالها فى المجتمعات المحلية – مثل مشروع مدارس المستقبل الذى ينفذ فى الولايات المتحدة الأمريكية– .**
- **إيجاد صيغ جديدة لإدارة وتنظيم التعليم الابتدائى وفق متطلبات البيئات المحلية.**
- **إحكام الربط بين البيئة المحلية ومدارس التعليم الابتدائى.**
- **جذب الاستثمارات الداخلية والخارجية لتمويل التعليم.**
- **إحكام المسئولية الاجتماعية على التعليم الأساسى، وذلك بالمشاركة فى عمليات : التخطيط والمتابعة والتقييم.**

وتضيف دراسة المركز القومى للبحوث التربوية (٢٠٠٢م) ودراسة حنان إسماعيل(٢٠٠٤م) إلى ما يمكن أن تنهض به من

مجالات تشارك بها الجمعيات الأهلية فى العملية التعليمية وذلك من خلال:

- ❀ **تحمل الجمعيات الأهلية لبعض نفقات تمويل التعليم، وأجور العاملين طوال العام بالمدارس الصغيرة أو مدارس المجتمع أو مدارس الفصل الواحد.**
- ❀ **إنشاء الفصول التعليمية أو تعديل وإصلاح الأبنية القائمة بها، مع توفير التوصيلات الكهربائية المطلوبة لها والصيانة الدورية لكافة مرافقها، لأجل توفير بيئة تعليمية صالحة ومناسبة.**
- ❀ **تشجيع المدارس على إقامة علاقات طيبة بالمجتمع المحلى والعمل على المشاركة فى حل مشكلاته والعمل (معاً) للتصدى لمشكلات الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة.**

ولكن واقع مشاركة الجمعيات الأهلية فى التعليم الأساسى مازال مشوباً بالكثير من جوانب القصور، جمعتها دراسة فؤاد حلمى (١٩٩٦م) ودراسة رسمى عبد الملك ومنى صادق (٢٠٠٣م) فى :

- ❀ **قصور إمكانات الجمعيات الأهلية عن تدبير التمويل اللازم للمشروعات التعليمية.**
- ❀ **صعوبة توفير الأراضى اللازمة لإنشاء المؤسسات التعليمية.**
- ❀ **عدم توافر الخبرات الإدارية والتعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارات هذه الجمعيات.**
- ❀ **غياب الدراسات الخاصة بتحديد حاجة الجمعيات المحلية من المشروعات التعليمية.**
- ❀ **قصور وسائط التعليم للإعلان عن احتياجات الجمعيات الأهلية من الجهود التطوعية.**

- **صعوبة الحصول على الموافقات من وزارة التربية والتعليم لفتح المدارس.**
- **غلبة النزعة البيروقراطية على الجمعيات الأهلية، خاصة فى ظل الفجوة بين النصوص التشريعية والواقع الفعلى.**
- **تسييس العمل الأهلى وتحول الكثير من الجمعيات الأهلية إلى مؤسسات شبة حكومية؛ ومن ثم يتعذر التعرف على أهداف البرامج حتى المعلن منها.**
- **عدم تفهم الدور الحقيقى للجمعيات الأهلية فى مجالات التعليم، فى ظل عدم توافر الخبرات التعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارة الجمعيات.**
- **تمركز معظم الجمعيات الأهلية فى المدن والمناطق التى لا تحتاج إلى أنشطة التعليم، ومن ثم يقل إقبال الآباء – فى هذه المناطق – على إلحاق أبنائهم بالمدارس التابعة لتلك الجمعيات.**

٣- مجالس الآباء والمعلمين ومعالم مشاركتها فى التعليم.

كانت النظرة إلى مجالس الآباء على أنها مجرد واجهة شكلية لديمقراطية التعليم، تخفى وراءها الرغبة فى تحصيل أموال من أولياء الأمور قد تنفق فى مجالات غير ضرورية، واستمر هذا الوضع حتى فى ظل إصدار القرارات الوزارية: رقم (٦٤) بتاريخ ١٩٧٨/٣/٢٧م، رقم [١٦٤] لعام ١٩٨٥م، رقم [٥] لعام ١٩٩٣م، التى لم تقدم أى إضافة جديدة لأهداف مجالس الآباء، ولم تتناول أى تعديل يخص الأهداف العامة لها، (اللهم) سوى (شعار) العمل على تأصيل اتجاه الديمقراطية وتعميق الاتجاهات القومية والقيم الأخلاقية فى نفوس التلاميذ(١٣٦).

وفى نفس العام ١٩٩٣م صدر القرار الوزارى رقم [٢٥٩] والذى بمقتضاه تغيرت الصورة، فأصبح دور مجالس الآباء واضحاً فى تطوير العملية التعليمية ومتابعة التنفيذ والتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية، بجانب المشاركة الفعلية فى التطوير من خلال تمويل الأجهزة التى تحتاج إليها المدرسة وبخاصة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وأجهزة المعامل، وكل ما من شأنه إثراء العملية التعليمية. وبصفة عامة يمكن إجمال ما أثير من ملاحظات حول أهداف مجالس الآباء والمعلمين منذ إنشائها حتى ١٩٩٨/٦/٨م فى:

❀ كانت هذه الأهداف – فى مجملها – أهداف براقة باعثة على الأمل، لكنهـا فـى الواقع العملى لم تزد عن كونها مجرد شعارات يصعب تنفيذها، بل يغلب عليها الشكل الهلامى الذى ينطوى على الشكل المبهر البراق.

❀ إن تلك الأهداف لم تتخذ الشكل الإجرائى أو الخطوات الإجرائية لتحويلهـا مـن أهداف عامة إلى أهداف إجرائية يسهل تنفيذها ومتابعتها.

❀ أن القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته لم يوفروا المناخ الملائـم لترجمة أهداف مجالس الآباء – منذ المنشور العام رقم [٣٣٣] لعـام ١٩٥٧م وحتى ١٩٩٨/٦/٨م – إلى واقع ملموس، من خلال توفير الإمكانيات اللازمـة لتلك المجالس سواء كانت بشرية – ممثلة فى نوعية المشـاركين – أم ماديـة تتيح لتلك المجالس حرية الحركة والانطلاق لتحقيق أهدافها.

❀ أن العديد من المديرين والنظار والمعلمين بالكثير من المدارس يصـرون علـى تضيق دائرة التفاعل التى يمكن من خلالها أن يشارك الآبـاء، وبخاصـة فيمـا يتعلق بالنشاط المدرسى والإدارة المدرسية.

وينظر لعام ١٩٩٨م باعتباره عام المشاركة المجتمعية فى التعليم، وهذا ما صرح به وزير التربية والتعليم فى بداية ذاك العام عند اجتماعه مع مديرى المديريات التعليمية، كما صدرت العديد من القرارات بشان إعادة تشكيل مجالس الآباء والمعلمين وتحديد اختصاصاتها؛ فبينما تضمن القرار الوزارى رقم [٢٦٩] والصادر بتاريخ ١٩٩٨/٦/٨م تحديد اختصاصات الجمعية العمومية والتوسع فى حالات وشروط إسقاط العضوية على أن يكون تشكيل مجالس الآباء والمعلمين لمدة عامين، بعد أن كانت لمدة عام واحد (١٣٩)؛ صدر القرار الوزارى رقم [٣٣٤] بتاريخ ١٩٩٨/٦/٢٩م متضمناً

إعادة النظر فى تشكيل مجالس الآباء والمعلمين، بحيث أصبحت تضم أربعة من المهتمين بشئون التعليم يختارهم المجلس، بعد أخذ رأى الإدارة التعليمية، وأن من ضمن اختصاصات المجلس تقييم الأداء فى المدرسة ومتابعة العملية التعليمية طبقاً للمعايير التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.

وبينما تضمن القرار الوزارى رقم [٤٦٤] الصادر بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩م تحديداً لمعايير تقييم الأداء ومتابعة العملية التعليمية من قبل مجالس الآباء على أن تتمركز اختصاصات الأعضاء المنتخبين بمجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة حول تفعيل تلك المعايير لتقويم: مجموعات التقوية والأنشطة التربوية والعلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى المحيط، والتدريس بالفصل بجانب متابعة عمليات الصيانة والحفاظ على الأجهزة والمنشآت التعليمية، وآليات الحد من انتشار ظاهرة العنف داخل المدرسة؛ صدر القرار الوزارى رقم [٦١٣] بتاريخ ١٩٩٨/١٢/٦م متضمناً – بالإضافة لما سبق – ضرورة أن يكون أحد أعضاء مجلس الآباء والمعلمين – على مستوى الإدارة التعليمية من المستوى الأول والأول المتميز – من الممثلين للجمعيات الأهلية المهتمة بالتعليم كلما أمكن.

وحقيقة الأمر فإن الرؤية الجديدة لمجالس الآباء والمعلمين تتطلب النهوض بعدة أدوار متنوعة تعكس علاقات الاعتماد المتبادل فى تأسس هذه الرؤية الجديدة؛ حيث إن الإدارة المدرسية لم تعد قادرة بمفردها على التصدى للمشكلات التى تواجهها خاصة وأن هذه المشكلات أكثر تنوعاً وتعقيداً، مما يتطلب مشاركة مجالس الآباء والمعلمين للتواصل (معاً) إلى أفكار جديدة – فى ظل القدر الكافى من الحرية والممارسة الديمقراطية الملتزمة للأفراد - تمكنهم من أداء أدوارهم بفعالية للحد من تلك المشكلات.

واهتمت وزارة التربية والتعليم بالأدوار الجديدة لمجالس الآباء؛ فقامت بتكليف لجنة لعقد دورات تدريبية لأعضاء مجالس الأباء على مستوى الجمهورية – المجلس الأعلى للأباء والمعلمين – وبإشراف أساتذة من الجامعات لتوضيح وترسيخ دور مجالس الأباء فى ضوء الصلاحيات الجديدة – ، لمنع أى تداخل فى اختصاصات مجالس الآباء مع الإدارة المدرسية.

وباستقراء القرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين بدءاً من ١٩٩٨/٦/٨م حتى ٢٠٠٤م، يمكن القول بأنها تضمنت العديد من الإيجابيات لعل أهمها : تنوع مجالات مشاركة الآباء ومنحهم العديد من الصلاحيات

لمتابعة العملية التعليمية فى إطار المعايير المحددة لهذه المتابعة، بجانب إتاحة الفرصة لمشاركة الجمعيات الأهلية فى هذه المجالس.

كما تعد أهداف مجالس الآباء – كما حددتها القرارات الوزارية الصادرة بشأنها – جيدة وباعثة على الأمل من (الناحية النظرية) ، ولكنها (فى الواقع) ، لم تزد عن مجرد شعارات براقة يغلب عليها الشكل البراق ولا تتسمم حركتها بالفعالية المطلوبة؛ فيصعب تنفيذها عملياً؛ حيث كما يشير واقع التطبيق الفعلى للقرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين إلى وجود العديد من المشكلات التى مازالت تنتاب واقع اجتماعات هذه المجالس لعل أبرزها :

- **تأخذ الانتخابات الناحية الشكلية، ومرجع هذا – بطبيعة الحال – هو الخلفية الموجودة لدى الآباء بأن صلاحياتهم محدودة بل وقاصرة، بجانب عدم تفرغ معظمهم فى التوقيت الثابت لعقد اجتماع مجلس الآباء والمعلمين، وأن دورهم مقترن ببعض المطالب المادية من المدرسة لهم.**
- **يتم توجيه الانتخابات – فى الغالب – لاختيار بعض الأعضاء دون غيرهم، متأثرة فى ذلك ببعض الاعتبارات الشخصية، خاصة وظيفة العضو أو مكانته أو علاقته السابقة بالمدرسة، وإن كان الاختيار يتم من خلال الجمعية العمومية للآباء، إلا أن التوجيه يتم – بطريقة خفية – لترشيح واختبار شخصاً بعينة.**
- **تؤثر رئاسة (مدير المدرسة) لمجلس الآباء – وبدرجة كبيرة – على كافة أعمال المجلس : بدءاً من إعداد موضوعات جدول أعماله وترتيبها، ومروراً بمناقشة كل موضوع، وختاماً بإعداد محضر الاجتماع؛ فمدير المدرسة هو رئيس المجلس، وهو الذى يعرض موضوعات جدول الأعمال وهو الذى يبدأ بعرض وجهة نظرة**

حيال كل موضوع عقب عرضه له مباشرة، وبالتالى، هو الذى يقود أعضاء المجلس نحو تعزيز رأى ما حيال هذا الموضوع، وهو الذى يعتمد محضر الاجتماع. وهذا كله يعبر عن التناقض الواضح الذى ينتاب أهداف مجالس الآباء. أليس الهدف هو الآباء وأبناءهم؟!.

- ❀ التكرار والخلط الواضح بين تشكيل مجلس الآباء والمعلمين ومجلس الأمناء والذى تقرر تشكيله من الشخصيات العامة بالمجتمع المحيط بالمدرسة ممن لهم اهتمامات بالتعليم ولديهم الرغبة فى معاونة المدرسة فى قيامها بالعملية التعليمية والتربوية شريطة ألا يكون منهم ولياً لأمر أحد التلاميذ بالمدرسة. كما يستهدف مجلس الأمناء : ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها، بجانب معاونتها فى القيام بمهامها التربوية والتعليمية، وتقديم المساعدات الفنية للمدرسة فى كافة مجالات التعامل مع التلاميذ والطلاب، للتغلب على الصعوبات التى تقف أمام العملية التعليمية، بالإضافة إلى تقديم المساعدات المادية للمدرسة لتوفير الوسائل التعليمية والأدوات والخامات اللازمة، لضمان خدمة تربوية فعالة للطلاب. أليست هذه بعض أهداف مجالس الآباء والمعلمين؟! فلم الازدواجية ولماذا التكرار؟!
- ❀ تناقض بعض القرارات الوزارية المحددة لتشكيل مجالس الآباء والمعلمين؛ كأن يقرر أحد القرارات اختيار أربعة أعضاء من المهتمين بشئون التعليم يتم ضمهم للمجلس، ولكن عند تقييم مستوى أداء المدرسة يتضح أنه ليس لهم دور فى إثراء العملية التعليمية، والحد مما تعانيه المدرسة من مشكلات حيث أنه فى الأغلب ما تكون تلك المشكلات؛ خارج اهتمام هؤلاء الأعضاء الأربعة، وليس لديهم خلفية علمية حيال الكثير منها.
- ❀ تنوع التفسيرات للقرارات الوزارية وما يقصد بها. على سبيل المثال هل تحديد عامين – المدى الزمنى لمجلس الآباء – تبدأ من هذا العام؟ أم من العام الماضى؟ هل الأربعة أعضاء المختارين من العاملين فعلياً فى مجال التعليم؟ أم وكما ذكر القرار – الصادر بهذا الشأن – من المهتمين بالتعليم؟ فمن من الآباء ليس له اهتمام بالتعليم؟، وهل هم من الآباء الفعلين – لهم تلاميذ بالمدرسة – ؟ أم من

الآباء بالمجتمع المحيط بها؟، وكيف تتم متابعة الأباء لآليات العملية التعليمية وإدارتها ؟، كل هذا التنوع فى تفسير الكثير من القرارات الوزارية الصادرة بشأن تشكيل وتحديد اختصاصات مجالس الآباء فى ظل عدم التمييز بين الجوانب التربوية الفنية والتى تحتاج إلى متخصصين، وآليات التفاعل والمشاركة فى حل بعض مشكلات تسيير العمل التعليمى والإدارى بالمدرسة، والتى يمكن أن يشارك الآباء فى طرح وصياغة الحلول المناسبة لها.

- ❀ **بالنسبة لعقد الاجتماعات فعلى الرغم من التأكيد على استمرارية مجلس الآباء والمعلمين لمدة عامين متتاليين – لضمان تواصل الجهود المبذولة واستمراريتها – إلا أن الباحث لم يحضر سوى اجتماعين – هما كل اجتماعات المجلس حتى الآن – بمدرسة ميت الخولى مؤمن الثانوية، وثلاث اجتماعات – هى كل اجتماعات المجلس حتى الآن –بمدرسة كمال حافظ الابتدائية بمنية النصر، كما لوحظ عدم عقد أية اجتماع لمجلس الآباء إلا بعد مرور أسبوعين من بداية العام الدراسى وبتاريخ ٢/١٠/٢٠٠٤م. فلماذا لا يتم عقد أول اجتماع للمجلس قبيل بداية العام الدراسى؟ بحيث إذا كان هناك تجهيزات مطلوبة يمكن للأباء المساهمة فى إعدادها ؟!.**
- ❀ **إن الكثير من القرارات الوزارية وبخاصة المحددة لاختصاصات مجالس الأباء، والأهداف التى تسعى لتحقيقها لا يعلم الآباء عنها شيئاً، بل لوحظ تعمد إدارة المدرسة ومديرها عدم إظهارها للأباء وعدم تزويدهم بالكثير من المعلومات والبيانات عن المدرسة وأحوالها وما يحدث فيها؛ فلا يتسنى لهؤلاء الآباء طرح الحلول المناسبة لما تعانيه المدرسة وتلاميذها من مشكلات.**

٤- مجلس الأمناء والأباء والمعلمين:

بناء على تعدد جوانب القصور التى انتابت واقع اجتماعات مجالس الأباء والمعلمين وحاولت دون تحقيقها للكثير من أهدافها؛

سعت وزارة التربية والتعليم حثيثاً حيال محاولة الحد مما تعانى منه مجالس الأباء والمعلمين وذلك بإصدار القرار الوزارى رقم (٢٥٨) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/١١ بشأن " مجالس الأمناء والأباء والمعلمين ". حيث حددت المواد من رقم (١) إلى رقم (٢١) من مواد هذا القرار الوزارى بأهداف واختصاصات مجالس الأمناء والأباء والمعلمين بجانب الشئون المالية والأحكام العامة لها على النحو التالى:

(أ) أهداف مجلس الأمناء والمعلمين:

١- تحقيق (اللامركزية) فى الإدارة، التقويم، المتابعة، صنع القرار واتخاذه.

٢- تحقيق (الرقابة الذاتية) على الأداء داخل المدرسة.

٣- تشجيع (الجهود الذاتية والتطوعية) لأعضاء المجتمع المدنى؛ ضماناً (لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية) والتعاون فى دعم العملية التعليمية.

٤- تعبئة جهود المجتمع المحلى (لأجل) توفير الرعاية المتكاملة للطلاب (عامة) ورعاية الفئات الخاصة – معوقين ، فائقين ، موهوبين – (خاصة).

٥- تقرير (أوجه الصرف) من ميزانية المجلس، (والرقابة) على الموارد الذاتية للمدرسة.

٦- (إبداء الرأى) فى اختيار المدير الجديد للمدرسة (وتقييم) أداء خلال فترة تجديد خدمته.

(ب) اختصاصات أعضاء مجلس الأمناء والآباء والمعلمين : **(تمارس الاختصاصات التالية فى إطار قانون التعليم والقرارات المنقذة له).**

١- المساهمة الفعالة مع (إدارة المدرسة) فى:

- **وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف المجلس.**
- **تطوير المدرسة فى ضوء تلك الأهداف.**
- **متابعة تنفيذ الخطة وتذليل الصعوبات التى قد تعترضها.**

٢- متابعة أداء (الإدارة المدرسية) ؛ ضماناً لتحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية والأنشطة التربوية.
٣- تعزيز دور (المدرسة) فى خدمة (البيئة المحيطة) ، والتعامل مع مشاكلها وطموحاتها.
٤- تقديم الخبرة والرأى (لإدارة المدرسة) فى مختلف المجالات التربوية، والمشاركة فى برامج تقويم سلوك التلاميذ والطلاب.
٥- التعاون مع (مؤسسا المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة) لتوظيف ما يوجد بهما من إمكانيات – أفنية، ملاعب، مكتبة معمل حاسب ، أجهزة وأدوات.
٦- التعاون مع (إدارة المدرسة) فى:

- **وضع خطة تنفيذية لصيانة المبانى والمرافق الخاصة بالمدرسة، (كذا) الأجهزة والأدوات والتقنيات التعليمية الحديثة.**
- **دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها (بمصادر تمويل غير تقليدية) وعن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال الأعمال.**
- **تشجيع (التلاميذ – الطلاب) على الاهتمام بنظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها.**
- **دعم (الأنشطة التربوية) المدرسية ومتابعة تنفيذها؛ دعماً لشخصية التلاميذ / الطلاب وقدراتهم على مواجهة الظواهر السلبية التى يتعرضون لها – تدخين ، عنف ، إدمان–.**
- **توفير (الرعاية الاقتصادية والاجتماعية) للطلاب / التلاميذ غير القادرين (مادياً).**
- **إعداد (قاعدة بيانات بالمدرسة تشمل: شئون الطلاب والعاملون والعهد والأدوات الموجودة بالمدرسة**

(ج) الشئون المالية لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين:

لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين الحق فى:

١- فتح حساب بالبنك باسم (مجلس الأمناء والأباء والمعلمين) لإيداع كافة الإيرادات به، ويكون (حق التوقيع) على الشيكات المصرفية (لرئيس المجلس) كتوقيع (أول) و (مدير المدرسة) كتوقيع (ثان).

٢- الإعلان عن قبول التبرعات (المالية والعينية) فى مكان ظاهر بالمدرسة.

٣- جمع وقبول التبرعات (الاختيارية) من المواطنين ورجال الأعمال والهيئات المختلفة، (شريطة) ألا يكون التبرع بشـــرط أو قيــد أو مـــرتبط بـــالقبول بالمدرسة أو التحويل فيها.

٤- تحصيل التبرعات (المالية والعينية) بموجب إيصالات من المدرسة.

٥- إضافة (التبرعات العينية) إلى عهد المدرسة وتسجيلها فى سجلات مستقلة لحساب المجلس.

٦- إضافة كافة الأموال والأرصـــدة الخاصـــة (بمجلـــس الأبـــاء والمعلمـــين) والمودعة بالبنوك ومكاتب البريد إلـــى حســـاب مجلـــس الأمنـــاء والأبـــاء والمعلمين.

٧- إضافة ما يخصص من اشتراكات مقابل خدمات إضافية (حصة المدرسة منها) إلى الحساب سالف الذكر، كحساب خـــاص بـــالمجلس (ووفقـــاً للقواعـــد المقررة لذلك).

٨- اختيار أحد الماليين – من ذوى الخبرة – للقيـــام بمهـــام الشـــئون الماليـــة والإدارية – كجزء من عمله – على أن تحفظ لدية كافة المســـتندات الدالـــة على (الصرف) فى ملفات مستقلة (بعد) اعتمادها من رئـــيس المجلـــس وعرضها على المجلس.

٩- إعداد سجلات مالية يسجل فيها المجلس (حساباته)، ويكـــون (الموظـــف المالى المختص) مسئولاً عنهـــا) (وتراقـــب) الإدارة التعليميـــة أعمـــال التحصيل والصرف من ميزانية المجلس

١٠- إقرار صراف (أى مبلغ) من أموال المجلس؛ لتنفيــذ البــرامج والأنشــطة والمشروعات المحققة لأهدافه (وفى حدود الموارد المالية المتاحة)ن ووفقاً للقواعد المقررة لذلك.

١١- إعداد الميزانية العمومية والحساب الختامى فى (بداية ونهاية) كــل عــام دراسى، مع ترحيل الفائض – إن وجد – إلى نفس الحساب، لاستخدامه فــى السنة التالية.

(د) الأحكام العامة لمجلس الأمناء والأباء والمعلمين: **يجب أن يراعــى مجلــس الأمنــاء والأباء والمعلمين الأحكام العام التالية فى ضوء قانون التعليم.**

١- السنة المالية لحسابات المجلس تبدأ فى ١/سبتمبر وتنتهى فى ٣١ أغسطس من العام التالى.

٢- ينعقد المجلس مرة واحدة على الأقل (كل شهر)، وكلما دعت الحاجة لانعقــاده بناء على: (دعوة من رئيس المجلس أو (طلــب) مكتــوب مــن (ثلثــى) الأعضاء – ثمانية أعضاء على الأقل.

٣- يكون الاجتماع صحيحاً إذا حضره (سبعة) من الأعضاء (على الأقل)، وتصدر القرارات بالأغلبية، وفى حالة التساوى (ترجح) كفــة الجانــب الــذى معــه الرئيس.

٤- مدة عضوية المجلس سنتان دراسيتان.

٥- تسقط عضوية المجلس بأحد الأسباب التالية:

❀ وفات العضو أو استقالته.

❀ صدور حكم قضائى فى جريمة (مخلة بالشرف أو الأمانة).

❀ إضافة العضو بعارض من عوارض الأهلية

❀ تخرج (نجل العضو) الذى يمثل (أولياء الأمور) من المدرسة أو تحويله منها أو تركها

❀ **انتهاء خدمة العضو الممثل (للمعلمين) بالمدرسة سواء بالنقل أو الاستقالة أو بلوغ سن التقاعد.**

❀ **تخلف (العضو) عن الحضور (ثلاث جلسات متتالية) أو(خمس جلسات متفرقة) (بدون عذر يقبله المجلس) خلال العام الدراسى.**

وبعد ..

أن تناول الفصل الخامس بمحورية تحليلاً موجزاً لأبرز المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد جمهورية مصر العربية منذ عام ١٨٠٥م وحتى ٢٠٠٥م. وذلك بتقسيم هذه الفترة إلى عدة حقب زمنية متعاقبة، وفقاً لقاسم مشترك من القوى والعوامل المجتمعية التى حددت بدورها ملامح كل حقبه فبدأت الفترة الأولى من ١٨٠٥م إلى ١٩٥٢م وقسمت بدورها إلى ثلاثة حقب زمنية متعاقبة وهى : عهد محمد على وخلفائه – ١٨٠٥م حتى عام ١٨٨٢م – وفترة الاحتلال البريطانى – ١٨٨٢م حتى ١٩٢٣ – وفترة الاستقلال الجزئى – ١٩٢٣م وحتى عام ١٩٥٢م – ، ثم الفترة الزمنية الثانية وامتدت من ١٩٥٢م وحتى عام ٢٠٠٥م وقسمت بدورها إلى حقبتين زمنيتين متتاليتين، بدأت الأولى من عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م بينما بدأت الثانية من ١٩٧٧ وحتى عام ٢٠٠٥.

وبداية ينبغى الإقرار بأن الطلب المتزايد والضغوط المتنوعة على العملية التعليمية فى السنوات الأخيرة وما يجب أن يصاحبه من ضرورة التزايد المستمر للاعتمادات الحكومية فى ميزانية التعليم إلا أن محدودية ما توفره الدولة من الموارد المالية اللازمة للتعليم، وما صاحب ذلك من عجز عن الوفاء بمتطلبات ضمان

توفير الخدمة التعليمية بصورة مقبولة يقتضى – بل ويفرض – ضرورة الوجود الحقيقى للمشاركة المجتمعية هو تقديم خدمة تعليمية ذات مستوى عال ومتطور. إلا أن الملاحظ على معظم الجهود المجتمعية المشاركة فى التعليم أنها مازالت دون مستوى الآمال، بل ومحدودة للغاية. بناءً على التحليل الموجز لأطراف المشاركة المجتمعية ومجالات كل طرف على نطاق العملية التعليمية؛ إدراك مجموعة من الحقائق تبرز جوانب القصور التى مازالت تنتاب أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد المجتمع المصرى، وأهم تلك الحقائق:

- **إن المشاركة المجتمعية وجهود العون الذاتى كانت وستظل أحد أهم المرتكزات الأساسية لكافة التوجيهات والاستراتيجيات التنموية الفعالة، بل وتزداد الحاجة للمشاركة الأهلية وقت الأزمات، فهى السبيل العملى لتحفيز وتجميع أفراد المجتمع الواحد حول قضاياه التنموية، فالفرد الإنسانى هو هدف التنمية وأداتها الفعالة. إلا أن الانتقال بواقع المدرسة – كقلعة أو ثكنة عسكرية يصعب التفاعل معها أو الانفعال بها فى المجتمع المحلى– إلى مؤسسة مجتمعية تمتلك الرؤى الخصبة والثرية لتطوير أنشطتها التربوية وتوطيد صلتها بذات المجتمع المحيط بها، يتطلب فهم وإدراك مديرى المدارس وكافة العاملين – معلمين ومعاونين ومستخدمين – لأهداف ومبادئ المشاركة المجتمعية واعتناقهم لثقافتها؛ إيماناً بأن تفعيل آليات المشاركة كفيل بفك أسوار العزلة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها.**
- **ثمة مجموعة من المعوقات القانونية والتشريعية مازالت تحول دون قيام أجهزة المشاركة المجتمعية بأدوارها الطبيعية حيال مشكلات المدرسة؛ فمازالت عملية**

المشاركة تعتمد على التشريعات والقوانين والقرارات الوزارية التى لـم تتـرك مجالاً لإبداع الشركاء أو إبداء لوجهات نظرهم. كما أن الهيكل التنظيمى لمعظـم أطراف المشاركة تنتابه الكثير من جوانب التصور الإدارى والفنى مما يصـاحبه قصوراً فى قدراتها على المساهمة الفعالة فى الحد مما تعانيه مؤسسات التعلـيم من مشكلات.

- تنبع الكثير من معوقات تفعيل المشاركة المجتمعية فى العمليـة التعليميـة مـن وجود معوقات مجتمعية تخالف توجهات التطوير المستهدفة، وقد يكون الواقـع مشجعاً للجهـود والمبـادرات الفرديـة دون الجهـود الجماعيـة والمشـاركة المجتمعية، كنتيجة طبيعية لضعف ثقافة الحوار وهيمنة التنظـيم البيروقراطـى على الكثير من مؤسسات المجتمع، لذا فمازالت مشاركة المجتمع فـى تطـوير التعليم وإثراء العملية التعليمية محدودة بل وقاصرة إلى الدرجة التـى أصـبحت تمثل تهديداً لقدرة مؤسساته على مواجهة مشكلات التعليم.

- مازالت الأجهزة المركزية العليا بيدها السلطة الحقيقة؛ فتضع بمفردها القرارات واللوائح والنظم وقواعد العمل، أما المحليات والمدارس فحريتها فى التصـرف والحركة محدودة ولا تملك إلا التنفيذ فحسب ويؤكد ذلك ما جاء بقانون التعلـيم رقم [١٣٩] عام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له حيث نصت مادته الحادية عشـر على " أن تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسـم سياسـة التعلـيم والتخطيط له ومتابعته، وتتولى المحافظات المتابعة العملية التنفيذية والمتابعـة المحلية". وفى ذات الوقت مازالت أجهزة التعليم المحلية بالمحافظات تعانى مـن ضآلة الموارد المحلية للتعليم، لاعتمادها على الإعانات الماليـة التـى تقـدمها الحكومة فى ظل عدم وجود أجهزة مالية علـى المسـتوى المحلـى وسـيطرة الأجهزة المركزية على التمويل المحلى (أيضا).

- مع تشجيع السياسة التعليمية للإسهامات وحرصها على توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى التعليم – فى ظل قصور الاعتمادات المخصصة للتعليم دون الوفاء

باحتياجاته وتكاليفه – إلا أن نتائج تلك المشاركة على صعيد التعليم مازالت قاصرة بل وعاجزة عن إنشاء مبان مدرسية وفصول بالمعدلات المطلوبة ومواكبة التغيرات فى سوق العمل والتوجهات الاقتصادية الجديدة والمتجددة.

❀ ترتبط عمليات المشاركة المجتمعية بالقيادة السياسية والتعليمية، لذا فهى غير مستقرة، وليس لها استراتيجية معينة أو مدخل محدد أو رؤية مستقبلية تراعى النمو والاستمرارية وتعبر عن حاجة ضرورية للتحسين والتطوير، كما تعتمد على القوانين والقرارات الوزارية التى تعمل على قولبة المشاركة المجتمعية فى قوالب جامدة، لا تترك مجالاً للإبداع والابتكار أو المبادأه والتفاعل الإيجابى.

❀ إن الجهود الأهلية فى مجال التعليم سبقت فى وجودها، ظهور التعليم الحديث فى مصر، فقد عرفت من خلال التعليم الأهلى فى المساجد والكتاتيب والأزهر الشريف. كما نال التعليم بأنواعه المختلفة ومراحله المتعددة قسطاً واضحاً وملموساً من نصيب جهود الجمعيات الأهلية، وإن اختلفت درجات مساهمة هذه الجميعات من فترة تاريخية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى.

❀ إن المتتبع للجهود المبذولة فى مجال تطوير التعليم يجد غياباً واضحاً للدور المخطط للمشاركة المجتمعية والتوعية فى هذا المجال؛ فإن حدث ووجدت بعض الجهود فلا يوجد بينها وبين الجهود الرسمية التنسيق الكافى، وإن وجد مثل هذا التنسيق فهو غير واضح وغير عملى ومحدود الأثر والفاعلية، مع العلم بأن تحمل الدولة مسئولية التعليم لا يعنى انكماش الجهود الشعبية والمشاركة المجتمعية فى التعليم، بل يتطلب ذلك زيادة مساحتها.

❀ إن التوجهات الرسمية للدولة نحو الجميعات الأهلية، لم تشهد تغييراً يذكر حتى فى ظل القانون ٨٤ الصادر فى يونيه ٢٠٠٢م – (اللهم) سوى إكساب الشخصية الاعتبارية للجمعية الأهلية بمجرد الأخطار، مع فتح أبواب النشاط لكافة المجالات وبلا تحديد–، فمازالت الدولة تهيمن عليها وتفرض رقابتها على مؤسسات المجتمع المدنى، صحيح أن السنوات الخمس الأخيرة قد شهدت تغييراً

فى الأدوار التى تنهض بها الجمعيات الأهلية، إلا أن ذلك لم يقترن بتغيير القواعد القانونية ولا بتغير علاقة البيروقراطية بهذه التنظيمات الأهلية.

- **مازالت الجمعيات الأهلية تعانى قصوراً فى الإمكانيات المادية اللازمة للمشروعات التعليمية، وصعوبة فى الحصول على الموافقات من وزارة التعليم لبناء وفتح المدارس وهذا فى ظل عدم توافر الخبرات التعليمية المطلوبة فى معظم مجالس إدارة تلك الجمعيات وغياب الدراسات الخاصة بحاجة المجتمعات المحلية من المشروعات التعليمية.**
- **إذا كان من المفروض أن تكون مجالس الآباء والمعلمين القلب النابض للمدرسة، وأن يكون لها دور كبير فى تحقيق المشاركة بين البيت والمدرسة والمجتمع، بتقديمها للمساعدات المادية والفنية للمدرسة، ومساهمتها فى تطوير العملية التعليمية. إلا أن أهداف هذه المجالس غير مصاغة بأسلوب إجرائى تنفيذى، بل لم تخل من كونها شعارات براقة يصعب تنفيذها فى الواقع العملى، واختصاصاتها مازالت قاصرة على: جمع التبرعات وجباية الأموال اللازمة لأعمال الصيانة وإصلاحات الأبنية المدرسية والتوسعات التى تحتاجها المدارس، دون أن يكون لتلك المجالس دور رقابى محدد على العملية التعليمية ذاتها، كما أن مشاركتها فى وضع معالم السياسة العامة للتعليم – سواء على المستوى القومى أو المحلى – مجرد مشاركة هامشية غير واضحة المعالم، لا تتعدى المشاركة فى حضور الندوات والمؤتمرات التى تتمخض عنها توصيات ومقترحات لا تصل – فى الغالب – إلى صانع القرار فى المؤسسات التعليمية.**

وانطلاقاً من الحقائق السابقة التى تعبر عما ينتاب أطراف ومجالات المشاركة المجتمعية فى التعليم على صعيد جمهورية مصر العربية من جوانب قصور، وما أثبتته التجارب من أن نظم التعليم فى جميع دول العالم وعلى كافة الأصعدة المحلية والدولية

تحتاج إلى دعم ومساندة دائمة من الجماهير وكافة مؤسسات المجتمع المدنى، حتى تحقق الأهداف القومية للتعليم، وأن المصدر الدائم لهذا الدعم هم فى الغالب أولياء الأمور – لأجل تحسين جودة تعليم الأبناء - والجمعيات الأهلية والمؤسسات المدنية وأجهزة الإعلام المهتمة بالتعليم.

وإيماناً بأن المشاركة المجتمعية تعكس دائماً رغبة واستعداد المجتمع فى المشاركة الفعالة فى جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة، لتحقق وظيفتها التربوية.

واتفاقاً على أن المدرسة الفعالة هى المدرسة التى تبنى علاقات مجتمعية وثيقة تسهم – بدورها – فى تعليم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة فى المجتمع، وتتحمل مسئولية مساعدة المدرسة على تحسين جودة المنتج التعليمى، وتقف بالمجتمع على المشاكل والمعوقات التى يعانى منها التعليم، وتوفر الدعم المادى للمدارس فى صورة المتنوعة، وتخلق الشعور العام بأن المدرسة تؤدى المهام المناطة بها فى خدمة المجتمع، فتولد الرغبة فى الدفاع عن النظام المدرسى؛ لذا فإن الدول التى تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره والحد مما يعانيه من مشكلات متنوعة ومتجددة تتطلع (دائماً) إلى بناء مشاركة مع المجتمع المدنى بجميع طوائفه وفئاته ومؤسساته،

حتى تنال مساعدتهم ودعمهم، فبدون مؤازرة ومساندة الأسر والأهالى لا يمكن إحداث الإصلاح المستهدف للتعليم.

ومروراً بما قامت به وزارة التربية والتعليم من جهود لدعم وتشجيع المشاركة المجتمعية - من قبل : الجمعيات الأهلية ومجالس الآباء والمعلمين حتى إنشاء مجالس الأمناء - بجانب عقد دورات لتدريب العاملين فى الوزارة على تفعيل آليات المشاركة المجتمعية وجعلها أحد المعايير القومية للتعليم مع تمركز اهتمامها حول المشاركة مع الأسر – من خلال مجالس الآباء والأمناء – وتعبئة موارد المجتمع المحلى والعمل التطوعى – من خلال الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المحلى – .

كل هذا سعياً للانتقال بالتعليم من كونه قضية تنفيذية تخص وزارة التربية والتعليم إلى اعتباره مسئولية قومية مجتمعية، تستهدف زيادة فاعلية مشاركة المجتمع المدنى بمؤسساته المختلفة – القطاع الخاص والجمعيات الأهلية والأسر والأفراد – فى تطوير التعليم كما وكيفاً؛ خاصة وقد أصبح ينظر للتعليم (اليوم) بأنه الدعامة الأصلية التى تتحكم فى صياغة المستقبل السياسى والاقتصادى والاجتماعى للشعوب؛ حيث تشير كافة الدلائل والمؤشرات أن المستقبل السياسى سوف يبنى على أساس

الديمقراطية – وهى نتاج طبيعى لتعليم جيد –، أما البعد الاقتصادى فإن المستقبل يتطلب اقتصاداً يتمتع بجودة عالية وقادراً على زيادة الإنتاجية، فبينما يتأثر التقدم الاقتصادى بنوع التعليم وجودته تتأثر إنتاجيته (بمواصفاتها الجديدة) بمقدار ونوعية التعليم التى حصل عليه. ويصعب – إن لم يكن من المستحيل – إعداد منتج بتلك المواصفات – تلميذاً كان أو طالباً - فى مدرسة معزولة عن التيارات الحية فى المجتمع وثقافته الواقعية، مدرسة تؤكد على المعلومات النظرية وتفعيل المهارات اليدوية إغفالاً شبه تام، مدرسة يقيس الامتحان فيها مقدار ما حفظه التلميذ من تلك المعلومات النظرية، مدرسة لا تقدم معرفة كافية لتيارات الإبداع والفنون المصرية المعاصرة، مدرسة مفتقدة للاستقلالية والمرونة فى انتقاء الآليات المناسبة وتوثيق صلتها بالمجتمع المحلى المحيط بها.

ونظراً لاتجاه المجتمع المصرى إلى خصخصة الاقتصاد الذى لا يعنى - بالضرورة - خصخصة التعليم، مما يوجب طرح رؤى قومية لمشاركة كافة المستفيدين من التعليم، والذين تتجمع اهتماماتهم حول تحسين المنتج وجودته فى ظل اعتمادات وزارية قاصرة تفرض بدورها – بل تحتم – وجوب المشاركة فى عملية

صناعة القرار والتخطيط على كافة المستويات الإدارية، بدءاً من المستوى المدرسى الإجرائى، وذلك سعياً حيال زيادة مساحة مشاركة المجتمع فى إدارة المدرسة، دعماً للامركزية السلطة، والحد من هيمنة البيروقراطية؛ فإن الإدارة الذاتية للمدرسة – باعتبارها " مدخل إدارى يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف فى إدارة شئونها، من خلال التحرك نحو مزيد من اللامركزية فى مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها " – تعد الأنسب لإعداد المنتج المناسب ومتطلبات العصر، وفقاً لما أكدته عليه الحقائق المستقاة من استقراء المعالم الرئيسة لأبرز نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة فى بعض دول العالم مع مراعاة ظروف البيئة المصرية ومعطياتها الثقافية. ولكن هلى يمكن إعداد هذا المخرج – المنتج – فى ظل مشاركة مجتمعية فى التعليم تنتابها الكثير من معالم التصور ؟!. تلك هى أبرز المعالم الرئيسة لواقع المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية. فهل للعولمة دور فى التأثير على هوية المشاركين اجتماعياً فى العملية التعليمية؟ هذا هو موضوع الفصل السابع.

الفصل السابع

الهوية ومخاطر العولمة

مقدمة.

أولاً: الإطار المفاهيمى للهوية: المفاهيم – السمات – المكونات.

أ) الهوية : المفاهيم – السمات.

ب) مكونات الهوية وأبعادها.

ثانيا: مخاطر العولمة وتداعياتها:

أ) العولمة: المفاهيم – الجوانب.

ب) المخاطر السلبية للعولمة وتداعياتها.

وبعد

الفصل السابع

الهوية ومخاطر العولمة

مقدمة:

لعل التعريف الوحيد للهوية الذى عرفته الثقافة العربية الإسلامية هو التعريف المنطقى لها، إذ فهمها الفارابى على أنها من " الموجودات ، وليس من جملة المقولات، فهى من العوارض اللازمة، وليست من جملة اللواحق التى تكون بعد الماهية"، كما حدد هوية الشئ بأنها " عينيته " ووحدته وخصوصيته ووجوده المنفرد له كل واحد، وقولنا إنه " هو " إشارة إلى هويته وخصوصيته ووجوده المنفرد " الذى لا يقع فيه اشتراك "

وقد عرف ابن رشد الهوية أيضا فى هذا الإطار المنطقى، والذى على ما يبدو قد نقل عن اليونانية كما يفهم من نص ابن رشد نفسه الذى يرى أن الهوية تقال " بالترادف على المعنى الذى يطلق عليه اسم الموجود، وهى مشتقة من (الهو) كما تشتق الإنسانية من الإنسان، وإنما فعل ذلك بعض المترجمين، لأنهم رأوا أنها تغليظاً من اسم الوجود، إذا كان شكله شكل اسم مشتق ".

لكن، فى المعجم الفلسفى: الهوية " *Identity* " هى حقيقة الشئ من حيث تميزه عن غيره، وتسمى أيضا وحدة الذات.

و " الهو هو " أساساً ما يبقى دائماً ثابتاً بالرغم مما يطرأ عليه من تغيرات، فالجوهر هو هو، وإن تغيرت أعراضه.

ولعل هذا يعنى أن الهوية هى حقيقة الشئ المشتملة عليه اشتمال النواة على الشجرة وثمارها، فهوية المرأة ، أو الثقافة، أو الحضارة ، هى جوهرها وحقيقتها. ولما كان فى كل شئ من الأشياء – إنساناً أو ثقافة أو حضارة – " الثوابت " و " المتغيرات " ، فإن هوية الشئ هى " ثوابته "، التى " تتجدد " و " تتغير " .. تتجلى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلى مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة. إنها كالبصمة بالنسبة للإنسان، يتميز بها عن غيره، وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس والحجب، دون أن تخلى مكانها ومكانتها لغيرها من البصمات.

ويشير مفهوم الهوية فى الأصل إلى الهوية الفردية، ويعنى إدراك الفرد نفسياً لذاته، ولكن هذا المفهوم أخذ يتسع تدريجياً داخل العلوم الاجتماعية، بحيث أصب يستخدم للتعبير عن الهوية الاجتماعية، والهوية الثقافية،وهى مصطلحات تشير إلى توحد الذات مع وضع اجتماعى معين، أو مع تراث ثقافى معين، ويمكن

الحديث أيضا عن هوية الجماعة، بمعنى التوحد، أو الإدراك الذاتى المشترك الذى يكون بين جماعة من الناس.

والحق أن ليس هناك اتفاقاً ملحوظاً بين الباحثين المعاصرين على استخدام مفهوم " الهوية "، إذ ينعكس على آرائهم مشكلة الهوية نفسها، ففى الوقت الذى يركز فيه (الفريق الأميل إلى التوجه الدينى) إلى " الثابت "، نجد غيرهم يستنكر ذلك، وفى ضوء ذلك رأى (محمد الجوهرى) أن وجهة النظر هذه تنتقى من حقائق التاريخ شذرات وتفاصيل تجمعها جنباً إلى جنب، وتكون منها صورة تخالف، فى كثير من تفاصيلها، قوانين العلم وقواعد المنطق، والأهم أنها تخالف أصول وحقائق الاجتماع الإنسانى، فتلك العناصر الأقدم لم تثبت فى ذواتنا على حالها، وإنما تلتها – إن صح القول – راقات تاريخية لاحقه، فعلى الراق الفرعونى – مثلاً – تتابعت راقات أخرى كثيرة، متعارضة ومتناقضة، وأدى فعل الزمن إلى اختفاء بعضها وبقاء البعض الآخر من عناصرها متخفياً تحت عباءة المرحلة التى تلته، (وفئة ثالثة) اكتسبت مدلولاً معاكساً لمدلوها السابق وهكذا. المهم أن شيئاً لم يبق على حاله، وأن هذا التفاعل بين الراقات التاريخية من ناحية، وبين القوى الاجتماعية أو

الشرائح البشرية الحاملة لها فى كل مرحلة ينتج هوية متغيرة متجددة.

فالهوية فى نظر هؤلاء ليست جوهراً قديماً متكوناً ثابتاً قد تنحدر إلينا من الماضى السحيق، رغم أن عناصر ثقافات ومعالم وتكوينات هذا الماضى لها حضورها الفاعل أيضا، فى زماننا الراهن. فالهوية تنتج، ويصار إلى إنتاجها باستمرار. الهوية لها صفة تاريخية تتفاعل مع علاقات زمانها. تستمد العديد من عناصرها المكونة من تاريخ مسيرتها فى الشعب الذى يتصف بها، ولكن العامل الأكثر حسماً فى تحديد هذه " الهوية " هو ما يصار إلى إنتاجه الآن. فى زماننا الراهن، فى فكر وثقافة وفنون ومنجزات تكتسب تميزها بمدى ارتباطها بمسارنا التاريخى وبضرورات زماننا وباستهدافاتنا المستقبلية.

وبصفة عامة تتحرك الهوية الثقافية على ثلاثة دوائر متداخلة ذات مركز واحد:

- **فالفرد داخل الجماعة الواحدة – قبيلة كانت أو طائفة أو جماعة مدنية حزباً أو نقابة ... إلخ هو عبارة عن هوية متميزة ومستقلة، عبارة عن " أنا " لها " آخر " داخل الجماعة نفسها ، " أنا " تضع نفسها فى مركز الدائرة عندما تكون فى مواجهة مع هذا النوع من الآخر.**

- ❀ **والجماعات ، داخل الأمة، هى كالأفراد داخل الجماعة، ولكل منها ما يميزها داخل الهوية الثقافية المشتركة، ولكل منها " أنا " خاصة بها، و " آخر " من خلاله وعبره تتعرف على نفسها بوصفها ليست إياه.**
- ❀ **والشئ نفسه يقال بالنسبة إلى الأمة الواحدة إزاء الأمم الأخرى، غير أنها أكثر تجريداً، وأوسع نطاقاً، وأكثر قابلية للتعدد والتنوع والاختلاف.**

والعلاقة بين هذه المستويات الثلاث تتحدد أساساً بنوع " الآخر " ، بموقعه وطموحاته، فإذا كان داخلياً، ويقع فى دائرة الجماعة، فالهوية الفردية هى التى تفرض نفسها: " أنا " ، وإن كان يقع فى دائرة الأمة فالهوية الجماعية (الطائفية، الحزبية ، وغيرها) هى التى تحل محل " الأنا " الفردى. أما إن كان " الآخر " خارجياً، أى يقع خارج الأمة (الدولة والوطن) فإن الهوية الوطنية أو القومية هى التى تملأ مجال " الأنا " ، ولعل هذا هو ما يعبر عنه المثل الشعبى المصرى (أنا وأخوياً على ابن عمى، وأنا وابن عمى على الغريب).

وأيا كان المستوى فإنه الهوية الإنسانية، فردية كانت أو جماعية، تتضمن مجموعة من العناصر يمكن الإشارة إليها فيما يلى:

- ❀ **العناصر المادية والفيزيائية وتشتمل على الحيازات ، القدرات (الاقتصادية، العقلية) التنظيمات المادية، الانتماءات الفيزيائية والسمات المورفولوجيه.**

- ❀ **العناصر التاريخية، وتتضمن الأصول التاريخية (مثل الأسلاف، الولادة ، الاسم، الاتحاد ، القرابة، الخرافات الخاصة بالتكوين ... إلخ) ، الأحـداث التاريخيـة المهمة، الآثار التاريخية (العقائد والعادات والتقاليد ... إلخ).**
- ❀ **العناصر الثقافية والنفسية، وتتضمن النظام الثقـافى، مثـل العقائـد والأديـان والرموز الثقافية والأيديولوجيا، ونظام القيم الثقافية، وأشكال التعبيـر الأدبـى والفنى، ثم العناصر العقلية (مثل النظرة إلى العالم، نقـاط التقـاطع الثقافيـة، الاتجاهات والمعايير الجمعية ... إلخ) ثم النظام المعرفـى ويتضـمن السـمات النفسية الخاصة، اتجاهات نظام القيم.**
- ❀ **العناصر النفسية الاجتماعية، وتتضمن الأسس الاجتماعية (مثل الاسم والسـن والجنس والمهنة والسلطة والدور الاجتماعى والأنشطة والانتماءات ثم القدرات الخاصة بالمستقبل، مثل القدرة والإمكانيات، والإثـارة الاسـتراتيجية والتكيـف ونمط السلوك).**

وفى ضوء كل هذا لنا أن نقول بأنه لا جدال فى أن لكل فرد من الناس هويته التى يجب أن يتحقق لها شرطان ليظل ذلك الفرد (هو) ما (هو) على مدى سنوات عمره، مهما تغيرت أحداث حياته وتطوراتها، وإذا لم يكن الأمر كذلك كما هو الحال مع بعض الأمراض النفسية، وجب أن يعرض الأمر على طبيب مختص. وما يقال عن الفرد الواحد من الناس يقال مثله على الأمم والشعوب، فالأمة المعينة أو الشعب المعين لم يكن ليصبح ذا تاريخ إلا إذا ظل الشعب على ثبات فى هويته، أو ظلت الأمة المعينة على ذلك الثبات، رغم تكاثر الأحداث وتقلبات العصور؛ وأما الشرطان اللذان

يجب أن يتوافرا للهوية لكى تثبت على وحدانيتها فهما (أولاً) أن تتألف رغم كثرة عناصرها وحدة تجعل منها كياناً عضوياً موحداً فى كل لحظة أو فى كل فترة من تاريخها بمعنى أن يكون لها هدف موحد تتجه إليه بمختلف أعضائها ومختلف مناشطها، فالهدف الواحد من شأنه أن يستقطب كثرة الأفراد وكثرة العناصر وكثرة المواهب وكثرة الأعمال بحيث يجعل تلك الكثرة العددية نسيجاً متصلاً. وأما الشرط الثانى فهو استمرارية تلك الوحدة على الدوام.

إن الهوية كيان يجمع بين انتماءات متكاملة، وهوية المجتمع تمنح أفراده مشاعر الأمن والاستقرار والطمأنينة، فالهوية القومية تمنح أبناء الأمة الشعور بالثقة والأمن والاستقرار، وفى الوقت الذى يكون فيه المجتمع متعدداً بانتماءات وفئات وجماعات عرقية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية، يتوجب على السياسيين العمل على دمج هذه الانتماءات المتنوعة من أجل الوصول إلى هوية مشتركة تمثل مصالح الجماعة بانتماءاتها الطبيعية المختلفة، فالهوية المشتركة أو محاولة تحقيق الاندماج الاجتماعى لا تعنى بالضرورة إزالة الانتماءات الفرعية بقدر ما تعنى ضمان عدم التضارب بين الهوية المشتركة والهوية الفردية. وبناء على هذه المعادلة تصبح السلطة هى القادرة على منح الهوية المشتركة وذلك من خلال

مؤسساتها المختلفة وتصبح بذلك الهوية الفردية جزءاً من الهوية المشتركة.

وإذا كان من الثابت الآن أن مستقبل أى أمة رهن بقدرة أفرادها على الدفاع عن هويتهم الذاتية، وبناء نموذج حضارى يؤسس جسور الإغناء الحضارى المشترك من خلال الاستثمار الأمثل للتعليم وقدرته على تنمية الملكات المختلفة للعقل الإنسانى.

وإذا كان من الثابت أيضا أن التربية هى المصدر الأساسى لمد المجتمع بالنماذج السوية من الأفراد باعتبارها الإطار الذى يتأسس من خلاله (مشروع مجتمع ناجح)، ولاقترانها بالتعليم الذى يعد الأسلوب الأمثل للحصول على نوعية متميزة من البشر، قادرة على تحقيق الأمن للمجتمع، بتمثل ثقافته والمحافظة عليها بما تملكه من آليات فكرية وقيميه.

إذا كان ذلك كذلك، فإن المؤسسات التربوية التى طالما وجدت فى وقت الأزمات، مطالبة الآن وأكثر من أى وقت مضى " بتدارس أصول وطبيعة وديناميكيات العولمة بأشكالها ومضامينها المختلفة، ووضع استراتيجية دقيقة ومحددة للخيارات والممارسات

التربوية التى يمكن بها مواجهة ما تفرزه تلك الظاهرة من مخاطر ". هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يتحتم على المؤسسات التربوية كذلك أن تحافظ على هوية المواطنين – ذكوراً وإناثاً- المعرضة للتدهور والاندثار، وأن تعيد إليها القوة والحيوية من خلال تربية ديمقراطية تعلى من شأن الحوار والقيم الديمقراطية، وتمد النشء بالقدرة على الإبداع والابتكار وعلى تصور مجتمع إنسانى أكثر عدلاً وتضامنا، من أجل مواجهة المخاطر الجديدة التى تفرضها العولمة. فماذا عن الإطار المفاهيمى للهوية؟ وما أبرز مخاطر العولمة حيالها؟ هذا هو موضوع الفصل الأول..

أولاً: الإطار المفاهيمى للهوية : المفاهيم – السمات – المكونات.

كم نحن فى حاجة إلى التحديث؟! أى إلى الانخراط فى عصر العلم والتقانة كفاعلين مساهمين، ولكننا فى حاجة كذلك إلى مقاومة الاختراق وحماية هويتنا القومية وخصوصيتنا الثقافية من الانحلال والتلاشى تحت تأثير موجات الغزو الذى يمارس علينا وعلى العالم أجمع بوسائل العلم والتقانة وليست هاتان الحاجتان الضروريتان متعارضتين كما قد يبدو لأول وهلة، بل بالعكس هما متكاملتان، أو على الأصح متلازمتان تلازم الشرط مع المشروط.

ومن هنا فلابد من السعى لتحقيق أول شروط ثقافة المقاومة ألا وهو الوعى بأبعاد الأزمة التى تحيط بالهوية والثقافة والتعليم، ومخاطر استمرارها، وهى أخطار ومظاهر أزمة إذا كان "الخارج " الساعى للقهر والاستغلال والهيمنة له الدور الأخطر، فإننا ينبغى أن نعترف بمشاركتنا فى المسئولية، وتتلخص هذه الأخطار المهددة للهوية فى:

- **فرض قيم الاستهلاك وتحويل المجتمعات النامية إلى أفواه وعقول مستهلكة لا منتجة، ومنفعلة لا فاعلة، وتنميط الحياة الثقافية والتربوية بحيث تتحول الحضارات الأخرى إلى حضارات هامشية متخلفة.**

- **فرض النموذج الثقافى التقنى المتقدم الواحد، وهو ما يسلب الهوية العربية الإسلامية مقوماتها ، ويوقف الذاتية الثقافية عن الإبداع والتطور وينتهى بالتالى إلى تدميرها.**
- **تفكك البيئة الاجتماعية والطبيعية معا وتأخرها لتنسجم مع التعبئة الجديدة المفروضة وتنتظم معها.**
- **الأمية الثقافية التى توقف الكثير من العمل الثقافى، وتنتقص إنسانية الإنسان، وتفرغ قيمة العمل التربوى من مضمونه الحقيقى فيتحول المتعلم إلى مجرد خازن لكم من المعارف والمعلومات، لا تفاعل بينها وبين سلوكه فى الحياة.**
- **فجوة تتسع يوماً بعد يوم بين برامج التعليم، فى كثير من الحالات، وحاجات الأمة الحضارية وتطلعاتها المستقبلية، وتطورات العصر.**
- **نقص الحريات، فالديمقراطية الثقافية والتربوية أساس الديمقراطية السياسية والاقتصادية، وانعدام المشاركة الشعبية فى وضع السياسة الثقافية والتربوية، وفى تنفيذها مما يباعد ما بين منابع الثقافة وبين المستفيدين منها.**
- **الضعف الشديد للسياسات الثقافية والتربوية من حيث الاهتمام بقطاعات دون أخرى، أو بطاقات أكثر من غيرها، أو فئات عمرية، أو مناطق جغرافية، أو فئات وشرائح اجتماعية دون أخرى.**
- **ضعف الصناعة الثقافية والتربوية مما يؤثر على الإنتاج الثقافى التربوى ويتركه رهينة أصحاب هذه الصناعات.**
- **ضعف التخطيط التربوى والثقافى قطرياً وقومياً، مع قلة الاستشراق للمستقبل وآفاقه.**
- **تضاؤل الاهتمام بالثقافة والتعليم فى النطاق العربى وبإشعاعها خارج الوطن العربى وبصلاتها مع الثقافات المعاصرة.**

وحيث أننا نرى أن الهوية هى الوعاء الأكبر الذى يمكن أن يتضمن كلاً من القومية والأيديولوجية. إلا أن ثمة (ترادف) بينها

من بعض الوجوه، حيث تشير (القومية) أكثر إلى ما هو موروث وتركز (الأيديولوجية) أكثر على المستقبل.

إلا أن ذلك لا ينفى وجود تداخل فى بعض الجوانب؛ فاللغة جزء من كل من الهوية والقومية لكنهما قد لا تكون كذلك بالنسبة للأيديولوجيا. مما يشير إلى أن التمايز يمكن أن يبعد عن التطابق التام فماذا عما ضيع حيال (الهوية) من مفاهيم ومالها من سمات؟

أ) الهوية : المفاهيم – السمات:

كثر الحديث فى الآونة الأخيرة عن الهوية، واتسعت مجالات الاهتمام بها إعلامياً وسياسياً واجتماعياً وتربوياً، وفى سياق هذا الاهتمام المتزايد قدمت للهوية الثقافية تعريفات كثيرة. من أبرزها تلك التى تبنته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو *U. N. E. S. C. O*) والذى ينص على أن ".

" الذاتية أو الهوية الثقافية " تعنى أولاً وقبل كل شئ تعريفنا التلقائى بأننا أفراد ننتمى إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية، بما لها من قيم أخلاقية وجمالية تميزها، ويتضمن ذلك أيضا الأسلوب الذى نستوعب به تاريخ الجماعة وتقاليدها وعاداتها وأسلوب حياتها، وإحساساً بالخضوع له والمشاركة فيه أو تشكيل قدر مشترك منه، وتعنى الطريقة التى تظهر فيها أنفسنا فى ذات كلية، وتعد بالنسبة لكل فرد منا نوعاً من المعادلة الأساسية التى تقرر بطريقة إيجابية أو سلبية، الطريقة التى ننتسب بها إلى جماعتنا والعامل بصفة عامة.

وتنظر الخطة الشاملة للثقافة العربية للهوية الثقافية على أنه " النواة الحية للشخصية الفردية والجماعية، والعامل الذى يحدد السلوك ونوع القرارات والأفعال الأصيلة للفرد والجماعة،

والعنصر المحرك الذى يسمح للأمة بمتابعة التطور والإبداع مع الاحتفاظ بمكوناتها الثقافية الخاصة وميزاتها الجماعية، التى تحددت بفعل التاريخ الطويل واللغة القومية والسيكولوجية المشتركة وطموح الغد ".

أما بخصوص رؤية المفكرين العرب للهوية الثقافية فهى كثيرة ومتنوعة نذكر منها على سبيل المثال، ما يراه " الجابرى (١٩٩٨م)" من أنها كيان يصير ويتطور، إما فى اتجاه الانكماش، وإما فى اتجاه الانتشار، وهى تغتنى بتجارب أهلها ومعاناتهم وانتصاراتهم وتطلعاتهم، وباحتكاكها سلباً وإيجاباً مع الهويات الثقافية الأخرى". وهى تتكون من ثلاث مستويات، الهوية الفردية والهوية الجمعوية والهوية الوطنية، على أن العلاقة بين تلك المستويات ليست علاقة ثابتة، بل هى فى مد وجزر دائمين.

ويرى " جلال أمين (١٩٩٨م)" أن الهوية معناها فى الأساس التفرد، ومن ثم فالهوية الثقافية هو التفرد الثقافى بكل ما يتضمنه معنى الثقافة من عادات وأنماط سلوك وميول وقيم ونظرة للكون والحياة، وهى كذلك نوع من التأكيد الثقافى للذات وضرورة معالجة ذلك النمط الجديد من القهر والتغريب الثقافى الذى يسهل إخضاع أمة لمختلف صور التبعية.

هذا ولا تختلف رؤية الغرب لمفهوم الهوية الثقافية عن الرؤية العربية، فعلى سبيل المثال تعرف الهوية على أنها " مفهوم يعبر عن الإحساس بالملامح الثقافية للجماعة والقيم الوظيفية لها، والرغبة فى ربط الفرد ببيئته الاجتماعية، ومن ثم التميز والتفرد عن الجماعات والمجتمعات المحيطة".

ويذهب البعض الآخر إلى اعتبارها " مفهوماً اجتماعياً تاريخياً يشير إلى كيفية إدراك شعب ما لذاته، وكيفية تميزه عن الآخرين". وبذلك يكون لكل ثقافة من الثقافات مجموعة من القسمات أو الخصائص الفارقه عن الثقافات الأخرى، مثل الشخصية الوطنية، وأساليب وطرق الفهم لفكرة الزمان والمكان، وأساليب التفكير واللغة وطرق الاتصال الرمزية " اللاشفهية " وأنماط السلوك والمعايير والقواعد وأساليب الحياة المادية، والقيم والعلاقات الاجتماعية بين أعضائها.

وتشير عملية تحليل المفاهيم المختلفة للهوية الثقافية إلى مجموعة من السمات الخاصة لها يمكن إيجازها فيما يلى:

- ❀ **أنَّ الهوية الثقافية تعبر عن مجموعة من الملامح أو القسمات الجوهرية والخاصة التى تميز كل جماعة من الجماعات، مثل الثوابت الجغرافية والعقدية والموروثات الثقافية واللغوية والتاريخية.**

- **أنَّ الهوية الثقافية ليست مركباً جامداً ثابتاً وأبدياً ولكنها مجموعة من المشاعر والأفعال والسمات الفكرية والفنية والروحية ومعطيات السلوك الحية، تشهد عمليات تحول وتغير عبر الزمان ويثريها الحوار والأخذ والعطاء.**
- **أنَّ الهوية الثقافية حقيقة عقلية، يبنيها الأفراد بعقولهم منطلقين من تجاربهم التاريخية وخبراتهم الذاتية، فهى ليست سمات بيولوجية يولد الأفراد مزودين بها، ولكنها سمات ثقافية يكتسبها الأفراد ويحققونها من خلال تفاعلهم مع بعدى الزمان والمكان.**
- **أنَّ الهويات الثقافية متعددة بتعدد المجتمعات، واختلاف القوى والعوامل التاريخية والحضارية والسياسية التى تتشكل من خلالها ثقافة كل مجتمع، ومن طبيعة كل هوية أن تعمل بصورة تلقائية على الحفاظ على كيانها ومقوماتها الخاصة، ومن ثم فلا وجود لما يسمى بالثقافة العالمية الواحدة.**
- **أنَّ الهوية الثقافية تثير فى بعض الأحيان إشكاليات عديدة تتعلق بالتحيز أو انتقاء عناصر ثقافية لطائفة ما واستبعاد عناصر أخرى، مما قد يثير الحساسيات العرقية أو الطائفية، كما أنها ليست دائماً مدعاة للفخر،ـ فالألمان عقب الحرب النازية احتقروا هويتهم، والهوية الصهيونية مثلاً تقوم على العنصرية وإدعاء التمييز.**

على أن الأهم بالنسبة لإشكاليات الهوية هو ما يتعلق بعلاقتها بالآخر، فأحياناً ما تميل ثقافة معينة إلى الاستعلاء وفرض الهيمنة، بينما تتجه أخرى إلى الانزواء والانغلاق والتقوقع، حسب حالة كل ثقافة قوة أو ضعفاً، ورؤية منتسبيها لثقافتهم فخراً واعتزازاً أو عجزاً وإحباطاً.

ب) مكونات الهوية وأبعادها ..

تتكون الهوية الثقافية من مجموعة من العناصر الأساسية مثل اللغة والعقيدة الدينية والتاريخ المشترك والقيم والعادات والتراث والأعراف والتقاليد، وفيما يلى بيان ذلك بشئ من التفصيل، وموقعه من الهوية العربية الإسلامية.

١- اللغة:

تطلق كلمة (لغة) على التعبير الصوتى أو الشفهى بالكلام، والتعبير البصرى أو التحريرى بالكتابة، وهى من أهم مقومات الهوية الثقافية، وذلك لكونها ليست مجرد وسيلة للتعبير والتفاهم بين الناس، بل هى رابطة اجتماعية فكرية بالدرجة الأولى، فهى أداة تلقى المعرفة، وأداة التفكير ورمزه وتجسيده، وهى وعاء الفكر وعربته التى يظهر بها إلى الوجود ويتحرك بين القطاعات الثقافية المختلفة للأمة، فلا فكر بغير رموز لغوية، ولا تفكير إلا ويعبر عنه باللفظ، ومن ثمَّ فإن استقامة اللغة ودقتها وحيويتها ضمان لاستقامة التفكير ودقته وحيويته وهى من جهة أخرى تمثل ذاكرة الأمة، تختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيمها، وأداة التواصل بين الماضى والحاضر والمستقبل، العلاقة إذن بين اللغة والهوية الثقافية علاقة جدية يصعب الفصل بين شعب ولغته، ولذا كان من أهم مقاييس رقى الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليماً وتيسيراً وتسهيلاً لصعوباتها.

ولقد اتفق جميع منظرى القومية العربية على أن اللغة العربية تشكل العنصر الأساسى والأهم فى تحديد الهوية، وأنها بمنزلة القلب والروح من الأمة، فالشعوب التى تتكلم لغة واحدة تكون ذات قلب واحد وروح مشتركة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكتسب اللغة العربية مكانة متميزة وبعداً دينياً وثقافياً خاصاً لكونها الأداة

التى استقبل بها المسلمون كتاب الله " القرآن الكريم" فأصبحت بذلك تحمل بعدين ثقافيين، العربى والإسلامى. وتتجلى فيها قدرات الأمة العربية والإسلامية وشخصيتها، ومن هنا كانت قضية الحفاظ على اللغة العربية تمثل عاملاً جوهرياً فى دعم الهوية الثقافية العربية الإسلامية، والتهاون فيها يعد تفريطاً وتنازلاً عن تلك الهوية.

٢- العقيدة الدينية:

يعد الدين مكوناً أساسياً من مكونات الهوية الثقافية، فهو الذى يحدد للأمة فلسفتها الأساسية عن سر الحياة وغاية الوجود، ويجيب لها عن أسئلة هامة من قبيل من نحن؟ ومن أين أتينا ؟ وإلى أين المصير؟، فكل الثقافات مدينة للأديان فى تكوينها وتوجهاتها سواء كان هذا الدين سماوياً أو وضعياً، حقاً أو باطلاً، فلا هوية بغير دين أيا كان هذا الدين.

ومعلوم أن الهوية العربية تستمد جل مقوماتها من الدين الإسلامى الذى هو دين الغالبية العظمى من العرب، والذى أسهم فى مراحله الأولى فى تكوين الأمة العربية، وإن كان فى طبيعته مجاوزاً للقوميات فهو الذى وحد العرب وحمَّلهم رسالة وأعطاهم قاعدة فكرية وأيديولوجية استطاعت من خلالها أن تتخلى عن

نظرتها العرقية والقبلية الضيقة إبان الجاهلية، لتأخذ اتجاها ثقافياً وحضارياً يتشبع بروح الإسلام التى تدعو إلى الإخاء والتسامح والتراحم والتضامن والتكامل والانفتاح والتعارف ونبذ التعصب وتأكيد حرية الإنسان وأمنه.

ومن هذا المنطلق لا يمكن تصور وجوداً للهوية الثقافية العربية إلا بوجود الدين الإسلامى باعتباره سمة مميزة للمجتمعات العربية والإسلامية من جهة، وأداة المسلمين لمقاومة الاغتراب الثقافى الذى أحدثه الاستعمار الغربى على مدى قرن من الزمان، من جهة أخرى. فأى هجوم على الإسلام هو بمثابة محاولة استلاب للهوية الثقافية والحضارية للأمة العربية.

٣- التاريخ والتراث:

يمثل التاريخ ذاكرة الأمة وشعورها، ومظهر إبداعها الفردى والجماعى عبر الزمن، ومن هنا يلعب دوراً مهماً فى كيانها وهويتها الثقافية، ولا غرابة فى ذلك فالناس يفكرون فى الماضى ويستلهمون تجاربه وخبراته كلما اتجهوا نحو المستقبل.

وعلى ذلك يكون طمس تاريخ الأمة أو تشويهه أو الالتفاف عليه، هو أحد الوسائل الناجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها.

وإذا كانت الثقافة العربية تجمعها وحدة تاريخية متصلة تمتد إلى ما قبل الإسلام، ثم زادت متانة وتماسكاً بعد اعتناق شعوبها لهذا الدين الحنيف وأثناء عهوده المختلفة بغزواتها وفتوحاتها، وما عانته من قهر واستعمار، وما قدمته من تضحيات دفاعاً عن هويتها، فإنها الآن بحاجة إلى نهضة فكرية وثقافية، تحارب بها الأساليب الجديدة لمحو ذاكرة التاريخ، " مثل ما يسمى بمشروع الشرق الأوسط الجديد وما يعنيه من محاولة إحداث تغييرات " جيوبوليتيكية " فى الهيكل التنظيمى للمنطقة العربية، مما يقوض إمكانية بناء نظام عربى جديد ".

وإذا كانت الهوية تتألف من جناحى التراث والتاريخ والتفاعل الحضارى، فإن المحافظة على الهوية تفرض علينا عدم إغفال التراث وتوجيه مزيداً من الاهتمام بنشره وتطويره، بالاستيعاب

الواعى للحضارة والمنجزات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، على ألا يكون الاهتمام بالتراث هروباً من الحاضر وتداعياته أو من الشعور بالاغتراب فيه وبه.

٤- القيم الأخلاقية:

يقصد بالقيم تلك المعتقدات الراسخة التى يتمسك بها الفرد أو الجماعة، كمعيار أو أداة لتفضيل سلوك معين، فهى تشكل مصدراً للمقاييس والمعايير والوسائل والغايات، وتعنى بتنظيم العلاقات الاجتماعية وتسوغ الواقع وتدفع إلى تغييره، وهى بذلك تمثل أحد المكونات الأساسية للهوية الثقافية التى تعد - بدورها - وعاءاً يستوعب شبكة القيم الجماعية، ويجسد المعتقدات والممارسات التى من خلالها تتشكل آليات ومجالات السلوك العام فى أى مجتمع.

وليس من شك فى أن القيم الخلقية المستمدة من القرآن والسنة، تشكل الجزء الجوهرى من الهوية العربية الإسلامية، " وهى قيم لا ترتكن إلى الاختيار العقلى وحده ولا ما تواضع عليه المجتمع أو ما تقتضيه المنفعة فقط، ولكنها تعتمد على تلك الركائز جميعها متوافقة فى ذلك مع ما فى الطبيعية الإنسانية من حب للجمال وشوق للكمال، وهى قيم ثابتة فيما يتصل بالعقيدة، ونسبية مرنة فيما يتصل

بالعلم والحياة، تتفاعل مع كل معطيات العصر". وغنى عن القول أن الوسطية والاعتدال هى من أهم القيم الإسلامية التى توازن بين الدين والدولة، والملكية الخاصة ومنع الاحتكار، والفرد كذات، والمجتمع ككيان يحقق للإنسان وجوده ويشبع حاجاته، وبين الطبيعة المادية للإنسان والطبيعة الروحية له، بين الحرية والمسئولية.

٥- الوطنية والانتماء والولاء:

إذا كانت المواطنة (*Citizenship*) هى صفة المواطن التى تحدد حقوقه وواجباته الوطنية تجاه وطنه فى أوقات السلم والحرب، وكيفية التعاون مع غيره من المواطنين لتحقيق الأهداف القومية، وهى الدافع إلى تماسك الأفراد وولائهم لمجتمعهم ويتكون الشعور بها منذ النشأة الأولى. فإنه ينظر للانتماء " *Belonging* " باعتباره شعور الفرد بأنه جزء من الجماعة مرتبط بها ومتوحد معها، وشعوره بالمسئولية تجاهها. وينظر للولاء " *Loyalty* " للوطن باعتباره شعوراً بحب الوطن وفضله والإخلاص له والتضحية من أجله. فإن الهوية الثقافية لأى أمة من الأمم تقتضى أن يسود شعوراً بالوطنية والولاء والانتماء لها، حيث تبرز

سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن ولائهم وانتمائهم لهوية معينة.

وعلى ذلك فإن من أشد الأخطار التى يجب أن ننتبه إليها ونواجهها بحسم، تلك المحاولات الرامية إلى تفكيك العلاقات الاجتماعية وتهويم الانتماءات الوطنية، وإثارة النعرات العرقية والطائفية، وتكوين نخباً جديدة تدين بالولاء والانتماء لقوميات مغايرة لثقافتها وهويتها العربية الإسلامية.

وهكذا يمكن القول بأن الهوية الثقافية العربية الإسلامية هوية متفردة شكلتها ثوابت العقيدة والجغرافيا والتاريخ والتراث المتراكم عبر السنين.

وإذا كنا نعيش عصراً تتشكل فيه ملامح نظام عالمى جديد لا يبرأ من مخططات غير سليمة النوايا، فإن الهوية العربية أمام معضلة صعبة تتطلب الحرص عليها وصيانتها من جانب، وإبراز جوانبها الإيجابية والانفتاح المتبصر على النظام العالمى الجديد من جانب آخر. على أن ثمة تساؤلات عديدة يثيرها هذا الانفتاح العولمى ومخاطره، ولعل أبرز تلك التساؤلات: ما مدى تأثير هذا

الانفتاح على الهوية الوطنية وهوية المرأة المسلمة بصفة خاصة وبمعنى آخر ما أهم مخاطر العولمة على الهوية وما تداعياتها؟

ثانيا: مخاطر العولمة وتداعياتها:

الاتجاه نحو العولمة وصيرورية العالم باتجاه القروية جغرافياً والتعقيد تكنولوجياً وعلمياً والاختراقات الهائلة التي أحدثتها النقلة النوعية والطفرية فى وسائط الاتصال والإعلام ، كل هذا كان له انعكاساته وآثاره العميقة على طبيعة الحياة عامة وفى كافة المجتمعات غنية كانت أم فقيرة . " وإذا كانت العولمة قد ارتبطت بالجوانب الاقتصادية فى البداية ، حيث زحف الرأسمالية والخصخصة على مقدرات الأمور فى المجتمعات ، إلا أنه طبيعياً امتداد هذا التأثير تدريجياً ليلامس كافة الجوانب الأخرى للحياة فى جميع المجتمعات فما مفهوم العولمة؟ وما أبرز جوانبها؟

أ) العولمة. المفاهيم – الجوانب

اختلف المفكرون والمثقفون حول مفهوم العولمة *Calobalization* هل هي فعل أم رد فعل ؟ هل هي هدف أم نتيجة ؟ هل هي هدف متحرك زاحف خطط له وبدت شرارته مع

اكتشاف الحاسبات والإلكترونيات وتقنيات الاتصالات والمعلومات ، واكتملت ملامحه على مشارف القرن الحادي والعشرين ؟ هل هي هدف أحدث أزمة بالنسبة للشعوب المتخلفة وانفراجاً وهيمنة للشعوب المتقدمة ؟ هل هي حصاد التطور أم ذكاء سياسة اتخذت قرارتها بعد الحرب العالمية الثانية ليكون للعالم قطباً أحادياً يهيمن على قدراته وطاقاته كلها ؟ هل هي عصر سيادة الإنسان والمؤسسات والدول الذكية على مثيلهم من الضعفاء فى بقية أنحاء العالم؟ ومن ثم يصبح احتلالاً جديداً وبوجه جديد بكامل رضا الإنسان وليس قسراً عليه ، يسعى إليه ويحيا فى ظله ولا يفرض عليه .

والتربية – كمحتوى أسلوب حياة – تمثل طرفاً له دور فاعل فى خضم هذه المعمعة لمواجهة حالة الارتباك الشديد التي أحدثتها هذه الظاهرة ، ولا يمكن تغييب هذا الدور أو إنكاره بحكم المسئولية التاريخية والتقليدية لمؤسسات التربية عن إعداد الأفراد لاستيعاب التغيرات الحادثة فى مجتمعاتهم والتفاعل معها ؛ فما ارتبط بهذه الظاهرة من تغييرات على الساحة العالمية كالثورة العلمية والتكنولوجية ومعدلات سرعة التغير التي تكاد تخطف الأبصار وتذهل العقول وتأخذ بالألباب ، وثورة راس المال والتحولات

الاقتصادية وكذلك التحولات فى بعض المفاهيم السياسية – كانتشار الديمقراطية – وما صاحب ذلك من تغيرات اجتماعية فى السلوكيات والأخلاق والقيم الإنسانية. " كل هذا وضع مؤسسات التربية وبرامجها وأساليبها والمسئولين عنها على المحك وأمام اختيارات صعبة تحتاج إلى التدقيق وعمل التوازنات وابتكار الجديد لمواجهة الآثار السلبية لهذه الظاهرة وتفعيل الجوانب الإيجابية لها . فما طبيعة مفهوم العولمة ؟ وما أهم أبعادها ؟ وما أبرز تحدياتها للمجتمع عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة ؟

ومصطلح العولمة . شأنه شأن كافة المصطلحات له معنيان : عام أي لغوي، وخاص أي الذي أراده المختصون به . والعولمة بمعناها العام مأخوذ من عولم بوزن فوعل ، وهو من الأوزان الصرفية الدالة على الإجبار والقسر أي إكساب الشئ طابع العالمية بالقوة . وبمعناها الخاص لها عدة معان اختلفت باختلاف الأطر الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ؛ فبينما يقصد بها – فى إطارها الاقتصادي – " ظاهرة تحتوى على مؤشرات واتجاهات ومؤسسات اقتصادية عالمية جديدة غير معهودة فى السابق " ، ينظر إليها – فى إطارها السياسي – باعتبارها " ظاهرة تحتوي على عدة قضايا سياسية عالمية جديدة مرتبطة أشد الارتباط

بالحالة الأحادية السائدة فى العالم حالياً وبينما يقصد بها – فى إطارها الثقافي – " ظاهرة تشير إلى بروز الثقافة بوصفها سلعة عالمية تسوق كأية سلعة تجارية أخرى ، مما يؤدي إلى بروز وعي وإدراك ومفاهيم وقناعات ورموز ووسائط ثقافية عالمية الطابع " ، ينظر إليها – فى إطارها الاجتماعي – باعتبارها " ظاهرة تشير إلى بروز مجتمع مدني عالمي فيه كثير من القضايا الإنسانية المشتركة؛ مما يعني إيجاد اقتصاد بلا حدود ، وسياسة بلا حدود، وثقافة بلا حدود ، وعادات اجتماعية بلا حدود ؛ فهي ظاهرة شمولية ذات أبعاد معقدة ومركبة ومتداخلة تعكس الواقع الذي نعيشه على مختلف أوجه الحياة بأبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية .

وثمة فارق شاسع بين مصطلحي : العولمة والعالمية ، فبينما ترتبط العولمة بالكون كله وأنظمة الإنسان المتنوعة سواء ما كان منها فى الأرض أو فى الفضاء ، بينما ترتبط العالمية بالأرض والإنسان ، فالعالمية طموح للارتفاع بالخصوصيات إلى مستوى عالمي مع الإيمان بالتواصل والتفاعل والحوار بين الثقافات القائمة والموجودة بهدف الحفاظ على الهوية الثقافية وإغنائها ؛ فهي تنشر مشروعاً ثقافياً فيه طموح ورغبة فى التبادل مع الثقافات الأخرى ،

ففي العالمية الثقافية اتجاهات : إرسال واستقبال . أما العولمة فهي إرادة الهيمنة على العالم وبالتالي قمع وإقصاء كل الخصوصيات بهدف احتواء العالم كله وتمييع الهوية الثقافية للآخرين من خلال اختراقها لتكريس نوع معين من الثقافات الخاصة بها ؛ ففيها طموح لاختراق ثقافة الآخرين وسلبهم خصوصياتهم معتمدة على الإرسال دون الاستقبال مع رفضها للتعددية الثقافية ، فهي لا تؤمن بحوار الثقافات.

كما أن منطق العولمة متعارض مع منطق الاتجاه نحو التدويل ، على اعتبار أن الأخير يتم فى مجتمع تحكمه أنساق قيمية تدعم مذهب الوطنية الراسخ فى المسئولية ، أما العولمة فهي على العكس من ذلك ، حيث تتضمن التزامات منطقية قليلة من أجل المسئولية ولكنها ترنو إلى متابعة الاهتمام على المستوى الكوكبي من خلال توظيف رؤوس الأموال غير المقيدة . ويظهر التعارض بين العولمة والاتجاه نحو التدويل فى علاقتهما بالتربية فى صورة مختلفة تماماً خاصة باعتبار التوقعات التي يتضمنها كل من المنطقين عن الوظيفة الاجتماعية للتربية ؛ ففي الأساس ينظر إلى العولمة على أنها تكامل اقتصادي يتحقق من خلال تأسيس سوق عالمي يتميز بالتجارة الحرة والحد الأدنى من الالتزامات ، فى حين

يشير الاتجاه نحو التدويل إلى العمل على زيادة السلام العالمي والتعاون الدولي فى مجال التعليم . فالعولمة كما ترى *Sandra, Taylor. et. al. (1977)* " لا تمس كل الدول القومية بنفس الطريقة ولا تحدد بشكل كامل كيف ترتبط الدول القومية ، بينما يتضمن التدويل علاقات وتفاعلات بين الأمم أكثر من تلك التي تتعدى الحدود " ويؤكد مايكل كارتون وصبحى الطويل (١٩٩٧م) ذلك بالإشارة إلى " أن مفهوم عالمي *Global* يقترح فكرة الكل أو التمام ، وقد يكون ذلك اقتصادياً أو بيئياً أما مصطلح التدويل فيطبق مباشرة على الترابط بين مختلف أقاليم العالم " .

وحقيقة الأمر أن مصطلح العولمة – فى مفهومه الثاني – يقصد به " أية متغيرات جديدة تنشأ فى إقليم معين من العالم سرعان ما تنتقل وتمتد إلى باقي أنحاء العالم ، منشئة نوعاً من الترابط والاعتماد المتبادل بين مختلف أقاليم العالم؛ " فالعولمة هنا تعني انتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية من مكان لآخر بشكل يؤدي إلى خلق عالم واحد ، لساسه توحيد المعايير الكونية وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية ونشر المعلومات وتقريب الثقافات . وأهم مقومات هذا المفهوم : الوفاق بين القوى الكبرى وسقوط الحدود السياسية وتآكل الحواجز

الثقافية وعالمية : الإنتاج المتبادل والإعلام والمعلومات، وهيمنة التقدم التكنولوجي . وهذا المفهوم للعولمة لا يمكن أن يتم إلا بين القوى المتكافئة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً فلا يسير التغير فى اتجاه واحد من القوى إلى الضعيف .

والعولمة فى الرؤية الليبرالية – التي يروج لها الغرب بصفة خاصة – " عملية إلحاقية انتقالية ، بمعنى أنها عملية تقسيم العالم إلى عالمين : عالم القوى الكبرى ذي المؤسسات العالمية والشركات الكبرى وعالم الدول النامية أو المتخلفة . وهذا العالم الأخير ينبغي أن يلحق بالعالم الأول عن طريق فتح أسواقه أمام الدول الكبرى ، وتحديث رؤاه السياسية والاجتماعية والثقافية وذلك بتبني المنهج والنمط الغربي فى المعرفة والتكنولوجيا والثقافة وطريقة الحياة " والعولمة – وفقاً لهذه الرؤية – انتقائية أساسها أن القوى المهيمنة على النظام العالمي تختار المجالات التي تتمتع فيها بميزة نسبية وتركز عليها ، فالتغيير هنا مفروض من جانب واحد وفي اتجاه واحد .

والعولمة بين دول الشرق الأوسط معناها " فتح الأسواق العربية أمام المنتجات الصناعية والزراعية والإسرائيلية ، أو أمام المنتجات الأمريكية والأوربية التي تغير إسرائيل علاماتها التجارية

– بوضع اسمها عليها وإعادة تصديرها إلى الأسواق العربية " .
والعولمة بهذا المفهوم عملية هيمنة ومحاولة فرض للقيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية الليبرالية على المجتمعات النامية والمتخلفة ، والقضاء على الهويات القومية والوطنية لا عن طريق القوة والفرض وحدهما، ولكن أيضاً عن طريق جعل أبناء العالم النامي يقبلون على الثقافات الغازية.

وبقدر اختلاف المثقفين والمفكرين ، ولكنهم اتفقوا جميعاً على أن " العولمة هي إسقاط حاجز الزمن والمسافات ، وفتح كافة محابس تدفق البيانات والمعلومات والمعرفة بجميع أشكالها وأنماطها ، فهي شبكة تواصل تحتية وفوقية سلكية ولاسلكية ربطت كل البشر فى دائرة واحدة مغلقة أتاحت التفاعل والتداول وضبط إيقاع الحركة فيما بينهم ، وهي أيضاً حركة أحادية التوجه ، لم يسبق لها مثيل فى نقل وتدفق وتصدير الخبرات والفكر، لأهداف بعضها معلن ، والأخرى لم يأت موعد إعلانها " .

وتوجد عدة جوانب للعولمة . تمثل – معاً – إطاراً للتفاعلات الإنسانية المعاصرة بمختلف أنواعها ومستوياتها وهي إطار حاكم ومؤثراً فى هذه التفاعلات – وبينما يرى محمد أبو عامود (٢٠٠٠م) أن هذا الإطار يقوم على : انسياب حركة السلع

والخدمات والأموال والأفكار عبر حدود الدول بواسطة تقنيات متجددة وسريعة التطور ، وفى ظل وجود بناء مؤسس على مستوى العالم لتيسير حركة العولمة بالمفهوم المتقدم مع اختصار الزمان والمكان ومحاولة تكييف النظم الاجتماعية والسياسية مع انسياب حركة العولمة . يرى كل من : نبيل مرزوق (١٩٩٧م) وفؤاد جرجس (١٩٩٨م) وأحمد درويش (١٩٩٩م) ومنعم العمار (٢٠٠٠م) أن أهم جوانب العولمة : العولمة الاقتصادية. وتتمثل فى حرية التبادل التجاري وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر والاستجابة المرنة لتنظيم أسواق عالمية وتدعيم الحركة الحرة للعمل.

والعولمة السياسية. وتتمثل فى إضعاف القيم المرتبطة بمفهوم الدولة – الأمة – وتقوية القيم الأساسية العولمية المشتركة .
والعولمة الثقافية . وتتمثل فى دعم هيمنة ثقافة واحدة على العالم وهي الثقافة الأمريكية والتي تعتمد فى انتشارها على التقدم الهائل فى تقنيات الاتصال ، ولغتها السائدة هي لغة الصورة سريعة التأثير والإغراء ، ولها منطقها الأخلاقي الذي لا يتفق بالضرورة مع ما تعارفت عليه الثقافات الأخرى ، وجمهورها المستهدف هو القاعدة العريضة والشباب على وجه الخصوص والمادة المعروضة ينتمي

معظمها إلى الثقافة الشعبية الأمريكية فى الغناء والرقص والموسيقى ، وهي تتسم فى الغالب بسرعة توالي الصورة والمعلومات لإبهار الحواس والتأثير غير المباشر على تشكيل الوعي . ويتوازى مع هذه المادة الشعبية مادة علمية أكاديمية قد يكون بعضها مزيفاً لخدمة أغراض خاصة، حيث تبث على شبكات يقبل بعضها – من الناحية النظرية – الحوار وسماع الرأي الآخر .

ولعل المخاطر التي ترتبت على العولمة الاقتصادية – الجانب الأول للعولمة – متنوعة : منها ما هو ناتج عن اتفاقية التجارة العالمية ، حيث فتح الأسواق العربية أمام السلع الأجنبية وعدم قدرة الدول العربية على حماية المنتج الوطني . ومنها ما هو ناتج عن التكتلات الاقتصادية الكبرى فى ظل استمرار التفكك العربي، حيث تتعامل الدول العربية وبصورة منفردة مع تلك التكتلات ، ومن ثم تصبح قدرتها التفاوضية محدودة ، ومنها ما هو ناتج عن الشركات العالمية العملاقة ، حيث تمثل خطراً وتهديداً مباشراً للأنشطة الاقتصادية العربية – خاصة – فى حالة ضعف القدرة التنافسية لها مع ترسيخ حالة التبعية التكنولوجية للدول المتقدمة .

كما ترتب على العولمة السياسية – الجانب الثاني للعولمة غياب سلطة الدولة، ودعم حق التدخل الخارجي فى الشئون الداخلية

للدول ، سواء كان ذلك من خلال الاستناد إلى قرارات مجلس الأمن أو من خلال الإرادة المنفردة للولايات المتحدة الأمريكية بجاني الاتجاه نحو إعادة ترتيب الأوضاع الإقليمية فى المنطقة العربية بهدف تحويل نطاق التفاعلات فى المنطقة من النطاق العربي إلى نطاق جديد يشمل أطرافاً أخرى غير عربية ، مع احتكار الولايات المتحدة الأمريكية لموقع القوة العظمى وسعيها للاحتفاظ بهذا الموقع لأطول فترة ممكنة .

ومن المخاطر التي ترتبت على العولمة الثقافية – الجانب الثالث للعولمة – هيمنة ثقافة الاستهلاك الفرعي التي تبعد الإنسان عن واقعه وتجعله مغترباً وهو يعيش فى وطنه وحيال ذلك يرى كل من *Kress, G. (1996)*، *Jones S, P. (1998)* أن العولمة الثقافية فرضت نفسها على كافة المجتمعات فحولت مهارات التواصل اللغوي *"Language, Communication"*. من استخدام اللغة المنطوقة *"Varbal, language"* إلى اللغة المنظورة *"Visual, Language"* أو المهارات اللغوية البصرية مع استخدام بعض المهارات اليدوية والعقلية الأخرى فى سياق التواصل اللغوي . وبالتالي يلاحظ أن العولمة قد عملت على التغيب الجزئي للأجواء الاجتماعية للتواصل اللغوي . كما أن عولمة

التعليم فيها جور وتعد على دور الدولة وسلطتها وتحكمها فى العملية التعليمية ، وبالتالي صار هناك تغيب متعمد للمحاسبية "*Accountability*" فى مجال التعليم ، كما أحدثت العولمة تغييرات عميقة فى نظم التعليم الوطنية . لكل هذا كان من الطبيعي التفكير فى كيفية تغيير أنظمة التعليم ، وكيفية مواجهة التحديات التي يفرضها هذا التغيير.

وبينما يشير كل من على السلمي (١٩٩٧م) وعلى مدكور (٢٠٠٠م) وحسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣م) إلى التحديات العامة للعولمة فى كونها أسهمت فى : إسقاط القيم والمناهج والأسس والأساليب التي سادت عصر ما قبل العولمة، وانهيار – مفاهيم الزمان والمكان نتيجة تداخل الأزمنة ، بفضل التقنيات العالمية المتاحة ، بجانب تحول الوقت من قيد *Constraint* إلى مورد *Resource* ، وتغير مفهوم الثبات أو الاستقرار فأصبح التغير هو الثابت الوحيد.

تقف مجموعة من المحللين لظاهرة العولمة موقفاً مؤيداً وداعماً لها، ويرون أنها ظاهرة إيجابية، فتحت أفاقا جديدة وميادينا واسعة للتنافس والجودة، وقدمت فرصاً وإمكانيات عديدة للحوار سوف تخرج الكثيرين من رقادهم للاستجابة للتحدى والنهوض بأنفسهم

ومجتمعاتهم، ولذا فليس من المقبول عقلياً ومنطقياً – من وجهة نظرهم – تصوير العولمة على أنها الغول القادم لابتلاع الوطنية وطمس الهويات القومية. ويسوق هؤلاء المؤيدون مجموعة من الأدلة والأسانيد التى تبنى عليها مواقفهم وتبرز الوجه الإيجابى للعولمة لعل أبرزها: التراكم العلمى والمعرفى وتعزيز فرص التعليم والتعلم وإنهاء العزلة القومية وصولاً إلى وحدة الإنسانية وإعادة تشكيل الهوية فى ظل التعددية والتنوع الثقافى وتشجيع مؤسسات المجتمع المدنى الداعمة للديمقراطية بجانب اتساع قاعدة المشاركة الديمقراطية وتنوعها وظهور قيماً جديدة أبرزها:

- ❀ **شيوع قيم التفكير العلمى التجريبى بما يصحبه من قيم الإتقان والإبداع والإنجاز والمرونة واحترام التنوع والاختلاف.**
- ❀ **تكريس ثقافة العقلانية التى تعترف بالتميز والتواصل والتباين والتفاعل وتعلى من قيم التسامح والتعاون وتعمل على إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب والمواجهة.**
- ❀ **نشر قيم الديمقراطية واعتمادها كأسلوب للتعبير عن إرادة الشعب، وإشاعة ما يسمى بالتشاركية الفاعلة كحق للإنسان فى بحثه عن حاضرة ومستقبله، والتعبير عن إرادته، وإنهاء كافة صور الاستغلال والسخرة والسلب وممارسة القهر.**
- ❀ **التأكد على القيم الخلقية والجمالية من خلال العمل على ترسية مبادئ وأخلاق وقيم عليا مثل العدالة والتسامى وتنمية الذوق والإحساس بالجمال والخير ورفض القبح بكل صوره وأشكاله.**

إلا أن ثمة تداعيات سلبية لظاهرة العولمة ومن ثم كثرت مخاطرها. ويمكن إدراك ما للعولمة من مخاطر على النحو التحليلى الموجز التالى.

<u>ب) المخاطر السلبية للعولمة وتداعياتها:</u>

يشكك رافضو العولمة ومعارضوها فى الفوائد المزعومة لها، ويرونها عملية استلاب حضارى تقوم على فلسفة تدفع فى اتجاه التخلى عن الخصوصية وإحلال المظلة الخارجية محل المظلة الذاتية القومية، وتجاوز تراث الشعوب وحضاراتها، وأن ما تستخدمه من مفاهيم جديدة براقة. ليست سوى سوط يقع على ظهر من لا يدخل فى بيت الطاعة فى النظام العالمى الجديد.

ويبرر المعارضون مواقفهم من تلك الظاهرة بمبررات منطقية ثقافية وتاريخية عديدة، منها أن معطيات التاريخ الإنسانى تشهد على أن أى نظام إقليمى لم يكن قادراً على الحفاظ على هويته، إلا من خلال استلهام ميراثه التاريخى الثقافى المتجسد فى لغته ودينه وعاداته وتقليده، فإذا فقدت الجماعة إرادتها ووعيها المستقل ومواردها الثقافية المتميزة فقدت هويتها.

وفى إطار ما سبق ينتهى معارضو العولمة إلى أن ما تسعى إليه تلك الظاهرة من إشاعة ثقافة مطلقة، ينطوى على العديد من المخاطر والسلبيات منها:

١- الهيمنة الثقافية:

العولمة فى نظر معارضيها ظاهرة تتسم بسيادة نمط ثقافى واحد، يكرس إرادة الهيمنة والسيادة والريادة لنموذج ثقافى واحد هو النموذج الأمريكى فالولايات المتحدة الأمريكية هى الدولة الوحيدة فى العالم التى تتمتع الآن بكل صفات الدولة العظمى، ولاشك أنها تسعى جاهدة إلى أمركة العالم، من خلال نشر ثقافتها بقيمها ومعاييرها ونموذجها الحياتى والفكرى لتكون الثقافة العالمية الوحيدة المقبولة للجميع. وليس أدل على الهيمنة الأمريكية من كلمات الرئيس الأمريكى (بوش) فى خطابه عن حالة الاتحاد فى يناير (٢٠٠٢م) حيث قال " ليس هناك أمة معفاة من المبادئ الأمريكية الحقة والثابتة للعدالة والديمقراطية، واحترام هذه المبادئ من الأمور التى لا يمكن التفاوض حولها".

والجدير بالملاحظة هنا أن العولمة المرتبطة بثورة المعلومات والاتصالات تمتلك القدرة على النفاذ إلى الأعماق الثقافية وتدعيم إرادة الهيمنة من خلال الإعلام الموجه من قبل صانعيها والذين يملكون الشركات والإمبراطوريات الإعلامية الكبرى ويسخرونها لخدمة مصالحهم الخاصة ولعل من أبرز آليات الهيمنة الثقافية.

أ)- سحق الهوية والشخصية الوطنية المحلية:

ففى الوقت الذى يتم فيها توحيد دول المركز وتجميع قواها السياسية والاقتصادية والإعلامية يتم تفتيت الأطراف، وإعادة صهر وتشكيل الهوية الوطنية فى إطار عالمى، بحيث يفقد المرء مرجعيته ويتخلى عن انتمائه وولائه وينفصل عن جذوره، والنتيجة المنطقية هى إيجاد حالة من الاغتراب بين الإنسان وتاريخه، وذلك من خلال زرع القناعة لدى منتسبى تلك الهويات بأن ثقافتهم متخلفة، وأن تخلفها هو ارتباطها بتراثها وقيمها التقليدية.

ومن شأن ذلك التشكيك فى الثقافات الوطنية، تقويض تلك الثقافات، وتهميشها وتكريس تبعيتها للخارج، وبروز أشكال جديدة من التمزق والتفتيت العرقى والطائفى، فتقع المذابح التى تحصد الآلاف بل الملايين كما حدث فى " رواندا والكنغو " وتتشرزم الأمم إلى فرق وشيع وطوائف كما يحاول الغرب فى العالم الإسلامى الآن بتقسيمه إلى (سنة وشيعة – عرب وأكراد – عرب وبربر – مسلمين ومسيحيين – عرب وأفارقه ...) وتقع الحروب الأهلية داخل الأوطان وعلى الحدود كما فى السودان والصومال وأفغانستان وغيرها.

ب- تسييد ثقافة الاستهلاك "Consumer Culture"

يعد تعميم ثقافة الاستهلاك واحداً من أهم آليات الهيمنة المفروضة على الشعوب والأمم التقليدية، وأداة فاعلة لتشويه البنى الثقافية التقليدية، وتغريب الإنسان وعزلة عن قضاياهن وجعله ضحية الإحباط والخضوع، مستهلكاً لغير ما ينتج، ينتظر ما يجود به الأخر من سلع جاهزة الصنع. فالانغماس فى ثقافة الكمبيوتر والمحمول واللغة الإنجليزية، والجينز والموسيقى الجاكسونية، والكوكاكولا، وماكدونلز، وكينتاكى والهامبرجر، وغيرها من ألوان الطعام والشراب والكساء، واستثارة الرغبات الحسية والجنسية التى أصبحت تحفل بها إعلانات الأفلام، والأفلام نفسها، والملاهى وأغلفة ومحتوى المجلات، " والفيديو كليب " ... باتت الثقافة الشائعة لدى الشباب. تلك الثقافة التى تصور الحياة على أنها متعة ورفاهية وإشباع للملذات والغرائز الحسية، " مما يؤثر بشكل كبير على الوظائف النفسية والروحية للفرد ويؤدى إلى تشويش الهوية الثقافية لدى الشباب من المنتمين إلى ثقافات غير غربية".

ولاشك أن تعميم ثقافة الاستهلاك والمتعة بالحياة بديلاً عن المشاريع القومية والخطط التنموية بعيدة المدى من شأنه أن يزيد الفجوة بين الأغنياء والفقراء وينشر بذور الكراهية والصراع والخصام بين القديم والجديد، فيضيع الإبداع الثقافى وتنهار الثقافة.

ج- الاختراق الثقافى من خلال وسائل الإعلام والاتصال:

نظراً لما يمتلكه الإعلام الغربى الآن من تقنيات متطورة، فقد أصبح أداة طيعة فى يد العولمة لتحويل الاتصال من مجال المعلوماتية والخبر إلى مجال التأثير وتوجيه الرأى العام.

ومعلوم أن دول العالم الثالث هى بالأساس مستهلكة للمعلومات وليست منتجه لها، ومن ثم تبقى محكومة بالمعلومة التى تخترقها دون إرادتها بفعل الثورة المعلوماتية ووسائطها المتعددة، " ولأن المعلومات تتشكل من عدة منظومات قيمية، فإنها تسرب معها أنماطاً قيمية جديدة تشمل كل المجالات والشرائح العمرية والاجتماعية، فيحدث الانبهار الذى يولد المحاكاة، ويدخل المجال المرجعى لأى مجتمع فى ازدواجية قيمية تؤدى إلى التصدع وربما الإجهاض".

ولقد شكل التغير السريع والمذهل فى مجال المعرفة والمعلومات خطراً على الثقافات التقليدية التى لا تستطيع التجاوب معه، بفعل الجمود والترهل والإحباط الداخلى مما جعل تلك الثقافات عرضه للاختراق والهيمنة.

وهكذا تبدو المهمة الرئيسة للإعلام الغربى - وتحديداً الأمريكى - هى صياغة القيم وتعميمها واختراق منظومة القيم

الوطنية، وطرح أيديولوجيات جديدة مستغلة هشاشة المتلقى وانبهاره، وتقبله تحت غياب البديل الراسخ فى ثقافته.

٢- صراع الحضارات:

لقد بات واضحاً أن مخاطر العولمة تمس بشكل مباشر ميدان الثقافة والحضارة، ويمكن لها أن تتجه نحو صراع الحضارات، فالسعى إلى فرض هيمنة ثقافة واحدة، تكون نتيجته إما انتهاء الثقافة الأضعف وذوبانها، أو تقوقعها حول نفسها، أو تفجيرها وتفتيتها لصالح جماعات داخلية أو خارجية، مما يشجع الانقسامات العرقية والطائفية ويؤدى فى النهاية إلى صراع الثقافات. وإذا كان من حق الثقافات المختلفة أن تدافع عن استقلالها الذاتى الوطنى لتأكيد هويتها الثقافية، وإذا كان منطق العولمة يفضى إلى تكريس التبعية الحضارية، فإن النتيجة المتوقعة هى زيادة حدة الصراع الثقافى والتطرف الفكرى، وانتشار العنف والإرهاب الدولى، وإحياء ظاهرة كره الآخر ورفضه والمناداة بعزلة وتهميشه.

٣- تدمير الثقة بالذات وتراجع الانتماء:

فى سياق التدفقات الإعلامية المحكومة بثقافة الإنتاج والاستهلاك الغربيين، وبسبب عجز الدول النامية عن المساهمة فى

كسر احتكار التكنولوجيا لطرح مشروعها الثقافى الخاص والحفاظ على هويتها تدفع تلك التدفقات الإعلامية بمواطنى هذه الدول فى اتجاه الفوضى وفقدان السيطرة، حيث يندفع الناس للبحث عن وعيهم الخاص وذواتهم الفردية التى لا تخلو غالباً من محاولة الخلاص الفردى والأنانية والنفعية.

هذا وتمتد مخاطر الوجه السائد من عُمله العولمة إلى تسطيح الوعى، وتفكيك العلاقات الاجتماعية، وتهويم الانتماءات الوطنية والارتباط بما هو سطحى فى مقابل إهمال القيم والوجدان والمشاعر الإنسانية.

وهكذا تنطوى عولمة الثقافة على مضامين أيديولوجية من شأنها التأثير على الثقة بالذات والقدرة على الإبداع ودعم الإحساس بالدونية والتبعية وضعف الانتماء للوطن.

٤- تهديد الأسس الدينية والافتقار الروحى:

تمثل العلاقة بين العولمة والدين منطقة صراع وتوتر وتناقضات، فالعولمة ومن خلال التغييرات السريعة التى تحدثها - ، تعتبر مصدر تشويش على الفهم الصحيح والإدراك الواعى للحكمة من خلق هذا العالم وسننه الكونية، وهى فى مضمونها ورؤيتها

الفكرية تعبير عقلى يتسم بالعلمانية وفصل الدين عن الحياة العامة بما يشكله ذلك من تهديد للثوابت الدينية الأصيلة، ففى ظل ثقافة العولمة والهجوم الكاسح لقوى العلم والتكنولوجيا، يتجه غلاة العقلانيين إلى تسييد العقلانية والإعلان عن مجتمع انتصار العقل والحسم العلمى. وتجاهل عَبدةُ التكنولوجيا هؤلاء أو فاتهم أن كل ما صنعته الأيدلوجيات الوضعية فشل فى حسم التناقضات السائدة فى عالم اليوم، وأن الدين يمثل أحد الثوابت الاجتماعية والإنسانية التى لم ولن تضمحل مع التقدم العلمى.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد أدت العولمة إلى انحسار الخطاب الدينى والإخلال بالتوازن بين الروحى والمادى لصالح امتلاك الثروة والمتعة والتى لا تلتفت إلى أى شرط طبيعى أو دينى أو أخلاقى، وبذلك تهدر المنظومة القيمية المتوازنة، وتحل محلها القيم النفعية البرجماتية، التى يصبح بموجبها امتلاك الثروة معيار قيمة الإنسان وقدرته.

٥- تهديد اللغة القومية:

تسعى العولمة إلى إيجاد لغة اصطلاحية واحدة تتحول بالتدرج إلى لغة عالمية وحيدة، يتم استخدامها وتبادلها سواء فى التخاطب

بين البشر أو عبر الحاسبات الإلكترونية أو بين مراكز تبادل البيانات وصناعة المعلومات، وبالطبع ستكون اللغة الإنجليزية هى تلك اللغة، التى أصبحت لغة الاتصال الأولى بما تلعبه من دور جوهرى فى نشر الثقافة الأمريكية.

ولقد جاءت شبكة " الإنترنت " لتفتح أبواب الفيضان أمام تدفق معلوماتى هائل، تطغى عليه اللغة الإنجليزية، بما استتبعه ذلك من سيادة ثقافة وقيم الدول الناطقة بها، وتهميش اللغات الأخرى، الأمر الذى آثار فزع وقلق الدول الأخرى غير الناطقة بها على مصير لغتهم وهى توشك أن تنسحق أمام الإعصار الإنجليزى الجارف، إلا أنه - ورغم ذلك- فقد اتجهت بعض تلك الدول إلى الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بل وفى أحيانا كثيرة تحل محل اللغة القومية فى تدريس العلوم والرياضيات، وجعلت إجادتها شرطاً للالتحاق بالعمل فى بعض المهن ذات المكانة الاجتماعية العالية مثل السياحة والبنوك والتجارة والصحافة وأجهزة الإعلام.

ولما كان معروفاً أن اللغة طاقة إشعاعية تشع بالعديد من المفاهيم والقيم وأساليب التفكير والميول والأهداف، فإن استخدام أمة (ما) للغة غير لغتها القومية يفتح باباً إلى جهل ثقافى تذوب فيه بعض لبنات العقلية القومية لتجعل منها ذيلاً وتابعاً.

والجدير بالذكر هنا أن اللغة العربية – بوجه خاص – تتعرض لحركة تهميش نشطة بفعل طغيان اللغة الإنجليزية على الصعيد السياسى والاقتصادى والتكنولوجى والمعلوماتى ولذا أصبح حقنها بأمصال القوة ضرورة أمام طوفان العولمة، فإذا كنا نرحب بالمشاركة فى إنتاج واستهلاك المعرفة المتقدمة، فإنَّ ما يحفظ ذاتنا من الذوبان هو أن نتقن لغتنا القومية.

٦- تهديد الدور التربوى والثقافى للأسرة:

لقد كانت تربية الطفل وتنشئة على قيم مجتمعه تتم من خلال قنوات ومؤسسات قومية وطنية ترسم له معالم حياته ومستقبلة بشكل متناغم ومتسق مع الأعراف والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية، وعلى رأس تلك المؤسسات تقع الأسرة باعتبارها الحاضنة الأولى للطفل، أما اليوم وبفعل الكم الهائل من وسائل الاتصال والإعلام، أصبح الأطفال يواجهون عدة جهات وقنوات للتنشئة، يصارعون من خلالها مجموعة متفرقة من التحديات الثقافية المعقدة، مما دفع الآباء والأمهات إلى استصراخ ضمير العلماء والمصلحين ورجال القانون والدين لمساعدتهم على مواجهة

أثار فشلهم وتخوفهم مما يعانيه أبناؤهم من قلق وضياع ورفض وتمرد ومروق.

وليس بخاف عن أحد حال وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، والتى أصبحت وسيلة لبث القيم المفسدة والمدمرة، مما جعل المجتمعات المختلفة تعانى من صعوبات كبيرة فى تنظيم سلوك أبنائها، بسبب غياب دور الأسرة والمدرسة وافتقارهما القدرة على غرس القيم والمعايير الاجتماعية الأصيلة التى هدمتها وسائل الإعلام الحديثة.

وبعد..

فإذا كانت الثقافة العربية الإسلامية تواجه تحديات عديدة أفرزتها ظاهرة العولمة بوصفها صيغة حضارية ترتبط بالتطور العلمى والتكنولوجى من جهة، وكونها (ظاهرة ثقافية) تهدف إلى تذويب الثقافات من جهة أخرى، فإنه وفى مواجهة هذه التداعيات تأخذ التربية مكانها فى مركز الصدارة لمواجهة هذا التحدى الحضارى، والنضال من أجل الحفاظ على الهوية الثقافية العربية الإسلامية بكل ما تنطوى عليه من مشاعر وقيم وعقيدة وتراث، وهى فى نفس الوقت وبنفس القوة مطالبة بحفز بواعث التجديد

والتطوير لتلك الهوية، ومدها بالأسس والآليات التى تمكنها من الاستفادة مما قد تفرزه ظاهرة العولمة من إيجابيات، وخلق الشخصية العربية القادرة على المشاركة الفعالة فى صنع مستقبل الثقافة العربية والإنسانية.

الفهارس

فهرست المراجع والمصادر

فهرست المحتوى

فهرست المراجع والمصادر

أولاً: المراجع والمصادر العربية:

١- إبراهيم محمد إبراهيم : جامعة الهواء فى اليابان وإمكانية الإفادة منها فى الوطن العربى ط٢- (اليرموك ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، ١٩٩٦م) .

٢- إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم : استراتيجيات تعليم الكبار فى المناطق الأكثر احتياجاً (القاهرة ، الإنجلو المصرية ، ٢٠٠٠م) .

٣- إبراهيم محمد إبراهيم : " التجارب العالمية فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد – دروس مستفادة – " وقائع ندوة اللغة المستخدمة فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد- (المنظمة العربية التربية والعلوم بالتعاون مع المركز العربى للتعليم والتنمية) ٢٥ – ٢٧ أغسطس ٢٠٠١م .

٤- أحمد إسماعيل حجى : التعليم الجامعى المفتوح – مدخل إلى دراسة علم تعليم الراشدين المقارن (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٣م)

٥- أحمد إسماعيل حجى : التعليم فى مصر – ماضيه ، حاضره ، مستقبله (القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٦م) .

٦- أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر (القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٨٧م) .

٧- أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر – سياسته واستراتيجية وخطة تنفيذه – (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩م)

٨- أروى العامرى وزميلاه : " واقع التعليم الأساسى للبنات والنساء فى الدول العربية مع التركيز على المناطق الريفية والنائية " مجلة التربية الجديدة ، ١٩٩٥م .

٩- الإعلان العالمى حول التربيـــة للجميـــع : تـأمين حاجات التعليم الأساسية – رؤيـة التسعينات (جومتين – تايلاند، ١٩٩٠م) المواد أرقام : ١، ٨، ٩، ١٠ .

١٠- الأمم المتحدة : الإعلان العالمى لحقوق الإنسان (نيويـــورك ، مكتـــب الإعـــلام، ١٩٧١م)

١١-البنك الدولى : دخول القرن الحادى والعشرين " تقرير عن التنمية فى العالم"، ٩٩-٢٠٠٠م .

١٢- ألبير تويجنمان : " التعليم المعاود من المفهوم إلى التطبيق "- مستقبليات، مكتـــب التربية الدولى ، جنيف ، ع١ ، ١٩٩١م ، الإصدار رقم ٧٧.

١٣- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم : " التقرير النهائى " المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته. القاهرة ، ٩ – ١٠ نوفمبر ١٩٩٦م .

١٤- الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء : الكتاب الإحصائى السنوى ١٩٩٣م / ١٩٩٩م (جمهورية مصر العربية ، يونيو ٢٠٠٠م) .

١٥- الجهاز العربى لمحو الأمية وتعلـــيم الكبـــار : تعليم الكبار وتحديات العصر – " التقرير الختامى لمؤتمر الإسكندرية السادس " . (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٦م) .

١٦- الحبيب الجنحانى : " ظاهرة العولمة – الواقع والآفاق " . عالم الفكر " ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، مج ٢٨ ، ع٢ ، أكتـــوبر – ديســـمبر ، ١٩٩٩م .

١٧- المجالس القومية المتخصصـــة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا – الدورة الثامنة ، ١٩٨١م .

١٨- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : " برنـــامج تأهيـــل معلمـــى المرحلـــة الابتدائية للمستوى الجامعى – دراسة تقويمية " . القاهرة ، ١٩٩٥م.

١٩- المركز القومى للبحوث التربويـــة والتنميـــة : تطوير التعليم فى جمهوريـة مصر العربية ١٩٩٤- ١٩٩٦م (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٦م) .

٢٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلــوم : استراتيجية عربيـة لتعليم الكبـار فـى الوطن العربى ، تونس ، ١٩٩٦م .

٢١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : نحو استراتيجية جديدة لتعليم الكبار فـى الوطن العربـى . (الأمانة العامة للمجلس التنفيذي والمؤتمر العام ، تونس ، ١٩٩٨م) .

٢٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " رؤية حول مستقبل تعليم الكبـــار" فـى علم تعليم الكبار كتاب مرجعى– ترجمة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعلـــيم الكبار ، تونس ، ١٩٩٨م)

٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " التصور العام لسياسة محـــو الأميـــة والتكوين المستمر للكبار " ، ع ٣٣ ، ٣٥ ، يوليو – ديسمبر، ١٩٩٨م .

٢٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلــوم : استراتيجية تعليم الكبـار فى الـوطن العربى (تونس ، ٢٠٠٠م)

٢٥- اليونيسيف : " وضع الأطفال فى العالم ، ١٩٩٩م " التعليم للجميع .

٢٦- اليونسكو : " وثيقة بشأن توصيات اليونسكو من أجل المسـاواة والتنميـة والسـلام (الصين – بكين ، ٤–١٥ سبتمبر ، ١٩٩٥م) .

٢٧- اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو : التعليم عن بعد – اجتماع الخبراء فى مجـــال التعليم عن بعد ، القاهرة ، ٢٦– ٢٩ مايو ، ١٩٩٦م .

٢٨- أنطونى كاى وجريفيل راميل : " الجامعات المفتوحة تحليل مقارن " مستقلبيات ، م٢١ ، ٢ع (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩١م)

٢٩- إيهاب سلام : " القـرارات الاقتصـادية بـين الفـرد والمجتمـع " كتاب الأهرام الاقتصادى ، ع ١٤٥ - (القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، ٢٠٠٠م) .

٣٠- بثينة حسين عمارة : العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصرى (القاهرة ، دار الأمين للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م)

٣١- برنامج الأمم المتحـدة الإنمـائى : تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠١- توظيف التقنيات لخدمة التنمية البشرية - ترجمة نـدا جمـال الـدين بيـومى - (القاهرة ، مركز معلومات قراء الشرق الأوسط ، ميريل ، ٢٠٠١م)

٣٢- بول كيندى : الاستعداد للقرن الحادى والعشرين - ترجمـة محمـد عبـد القـادر وغازى مسعود - (بيروت ، دار الشروق ، ١٩٩٣م)

٣٣- بيومى محمد ضحاوى : " دراسة مقارنة لبعض نظم التعليم العالى عن بعد ومدى الإفادة منها محلياً وإقليمياً " مؤتمر التعليم الأهلى ، ٣٠ مايو إلى ١ يونيو ٢٠٠٠م ، صنعاء ، جامعة الملكة أروى ، ٢٠٠٠م .

٣٤- جابر محمود طلبة : " مستقبل مؤسسات رياض الأطفال فى مصـر فـى ضـوء تحديات تربية الطفل - تصور مقتـرح " ، المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية - جامعة طنطا ، مايو ٢٠٠٠ م .

٣٥- جاك ديلور وآخرون : التعليم ذلك الكنز الكامن ، " تقرير اللجنة الدوليـة للتربيـة للقرن الحادى والعشرين " - تعريب جابر عبد الحميد جابر - (القـاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٩م) .

٣٦- جامعة القاهرة : " التعليم المفتوح - كتب وأشرطة دورية - (جامعة القـاهرة ، مركز التعليم المفتوح ، ١٩٩٣م)

٣٧- جامعة القـاهرة : " التعليم المفتوح - تجربة جامعة القاهرة - مركـز التعلـيم المفتوح ، ١٩٩٤م .

٣٨- جامعة عين شمس – كلية التربية : " برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى " دليل الدارس (القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٣م) .

٣٩- جمعية الطفولة والتنمية : " مشروع المشاركة فى التنمية متعددة الأغراض" مدارس المجتمع – أسيوط ، ١٩٩٧م .

٤٠- جمعية الطفولة والتنمية : " مهام المنسق الفنى والمنسق الميدانى بمدارس المجتمع " أسيوط ، ١٩٩٧م .

٤١- جيريسون لانسداون : " التقدم فى تنفيذ إعلان حقوق الطفل – العوامل المساعدة والعوامل المعيقة " – ترجمة أحمد عطية – مستقبليات . القاهرة مركز مطبوعات اليونسكو ، مج ١١٠ ، ١٩٩٠م .

٤٢- جون إلياس وشارون ميريام : الأصول الفلسفية لتعليم الكبار – تعريب عبد العزيز عبد الله السنبل وصالح عزب – (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٩٥م)

٤٣- حامد عمار : "خواطر حول استراتيجية تطوير التعليم فى مصر " ، مجلة التربية المعاصرة. ع ١٧ ، السنة الثانية ، أبريل ١٩٩١م .

٤٤- حامد عمار وآخرون : السياسة الاجتماعية للتعليم (القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٩٨م)

٤٥- حمدى على أحمد : مقدمة فى علم اجتماع التربية (القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧م) .

٤٦- حسين كامل بهاء الدين : " التعليم والمستقبل (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٩٧م) .

٤٧- حيدر إبراهيم : " العولمة وجدل الهوية الثقافية " ، عالم الفكر ، المجلس القومى للثقافة والفنون والآداب ، مج ٢٨ ، ع ٢ ، أكتوبر – ديسمبر ١٩٩٩م .

٤٨- دلال يس محمد : " المهمشون والتعليم – دراسة حالة لصور هدر طاقة البشـرية والدور المتوقع لتعليم الكبار " مجلة التربية ، كلية التربية – جامعة الأزهر ، ع ٩٢ ، سبتمبر ٢٠٠٠م .

٤٩- ديرك رونترى : استكشاف التعليم المفتوح والتعليم عن بعد – تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة، ١٩٩٥م .

٥٠- رئاسة الجمهورية : دستور جمهورية مصر العربية (القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٦م) المادة الثامنة .

٥١- رشدى طعيمة : تعليم الكبار – تخطيط برامجه وتدريس مهاراته (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٩م) .

٥٢- رفيقة سليم صمود : " دور التعليم فى مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية " المجلة الاجتماعية والقومية ، م ٣٥ ، ع ٣ ، سبتمبر ١٩٩٨م . القاهرة ، المركز القومى للبحوث .

٥٣- ريمورس فرناندو : " الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين " . مستقبليات ، م ٢٩ ، ع ٤ ، ديسمبر ١٩٩٩م .

٥٤- سعيد إسماعيل على : " محنة التعليم فى مصر " – العدد الرابع من كتاب الأهالى ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٨٤م .

٥٥- سعيد إسماعيل على : " مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر " كراسات استراتيجية الأهرام ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، السنة التاسعة ، ١٩٩٦م) .

٥٦- سعيد إسماعيل على : " ديمقراطية التعليم ودورها فى التنمية الثقافية - التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين ـ(القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٩٨م) .

٥٧- سعيد إسماعيل على : رؤية سياسية للتعليم (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩م) .

٥٨- سعيد جميل سليمان : " الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى " تعليم الجماهير . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ع ٤٥ – السنة ٢٥ ، ديسمبر ١٩٩٨م .

٥٩- سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم " تجربة سلطنة عمان فى مرحلة ما بعد محو الأمية " – دراسة مقدمة إلى ورشة عمل على هامش الاحتفال باليوم العربى لمحو الأمية ، القاهرة ، فبراير ، ٢٠٠١م .

٦٠- سلامة صابر العطار : " التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج . م . ع " دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس ١٩٨٩م .

٦١- سيرج لاتوش : العولمة ضد الأخلاق (شئون الشرق الأوسط ، إبريل ١٩٩٨م) .

٦٢- سيفين أوستيفيت : " عشر سنوات بعد جومتين – مستقبليات . القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ع ١٣ ، ٢ مارس ٢٠٠٠م .

٦٣- شبل بدران وحسن البيلاوى : علم اجتماع التربية المعاصرة (القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧م) .

٦٤- شبل بدران : التربية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى (القاهرة ، ميريت للنشر والمطبوعات ، ٢٠٠٠م) .

٦٥- شكرى عباس حلمى وجمال نوير : تعليم الكبار – دراسات فى التعليم غير النظامى فى إطار متكامل للتعليم المستمر– ط٢- (القاهرة، مكتبة وهبه ، ١٩٩٨م) .

٦٦- شوكت محمد عقله : " تطوير التعليم الموازى فى المملكة الأردنية الهاشمية فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية – دراسة مستقبلية . دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٩٠م .

٦٧- صفوت فرج : الإحصاء فى علم النفس (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م) .

٦٨- صلاح يعقوب : " التعليم فى البادية والمناطق الريفية من الأقطار العربية – الواقع والمشكلات وسبل الحل " – تقرير مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية . مجلة التربية الجديدة ، عدد خاص ، آيار ١٩٩٥م .

٦٩- ضياء الدين زاهر : " تعليم الكبار منظور استراتيجى " – دراسات فى التربية : ع ٩ ، مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ، ١٩٩٣م .

٧٠- طارق أحمد فؤاد : " تقرير عن تقدم الإنجاز فى مجال محو الأمية فى العراق والخطط المستقبلية للتوسع فى برامج تعليم الكبار وأنشطته". قدم إلى مؤتمر الإسكندرية السادس – تعليم الكبار وتحديات العصر – الإسكندرية ، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، نوفمبر ١٩٩٤م .

٧١- عبد الجواد السيد بكر : " قراءات فى التعليم عن بعد (الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م)

٧٢- عبد الرازق فارس الفارسى : الحكومة والفقراء- من يستفيد من الإنفاق العام ؟ القاهرة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت . ع ٢٢٥ ، ١٩٩٧م .

٧٣- عبد العزيز البسام : " الجوانب الثقافية فى تعليم الكبار " – دراسة مقدمة إلى الجمعية العمومية الخامسة للمجلس العالمى لتعليم الكبار ، القاهرة ، ١٥-٢٣ سبتمبر ، ١٩٩٤م .

٧٤- عبد العزيز عبد الله السنبل : " التربية المستمرة فى عالم عربى متغير " تعليم الجماهير ، المنظمة العربية للتربية والثقافة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ع ٤٧ ، ديسمبر ٢٠٠٠م

٧٥- عبد الغنى عبود : " تجربة الجامعة المفتوحة فى مصر – التجارب العالمية فى مجال الجامعات المفتوحة – دراسة مقارنة " . تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٦م .

٧٦- عبد الفتاح حجاج : تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر " . المؤتمر الأول لخدمة المجتمع والتعليم المستمر . جامعة الإمارات العربية بالاشتراك مع لجنة عمداء مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربى ، إمارة العين ، ١٨-٢٠ مايو ١٩٩٧م .

٧٧- عبد الله عبد الدايم : " تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة " . فى علم تعليم الكبار- كتاب مرجعى (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ، ١٩٩٨م) .

٧٨- عبد الله عبد الدايم : دور التربية فى بناء حضارة إنسانية جديدة – الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها – ط ١ – (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٩٨ م) .

٧٩- عبد الله على محمد إبراهيم : " مناهج العلوم بمدارس الفصل الواحد ومتطلبات التكوين المهنى – دراسة تقويمية " مجلة التربية ، كلية التربية – جامعة الأزهر ، ع ٨٣ ، أغسطس ١٩٩٩م .

٨٠- عبد الله محمد بيومى : " تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات فى المرحلة العمرية ٨-١٤ سنة – دراسة ميدانية " (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٤م) .

٨١- عبد الله بيومى وعبد العزيز الطويل : " التعليم الموازى للكبار فى مصر فى ضوء بعض التجارب والخبرات الأجنبية المعاصرة " (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، ٢٠٠١م) .

٨٢- عزت حجازى : الفقر فى مصر (القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٩٦م) .

٨٣- على أحمد مدكور : " العولمة والتحديات التربوية " مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ع ٩ ، يناير ١٩٩٨م .

٨٤- على أحمد مدكور : " علم تعليم الكبار . نشأته وتطوره بين النظرية والتطبيق " . فى علم تعليم الكبار- كتاب مرجعى (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ١٩٩٨م) .

٨٥- عمر عبد العزيز محمود : " مشكلات المناطق العشوائية ودور تنظيم المجتمع فى مواجهتها " مجلة كلية الآداب بالمنيا ، م ١٤ ، أكتوبر ١٩٩٤م .

٨٦- عيشة فايد السماك : " مشكلة التسرب فى المرحلة الابتدائية " ، مؤتمر مواجهة ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى من أجل تنمية شاملة، جامعة عين شمس ، ١١-١٤ يونية ، ١٩٩٧م .

٨٧- فائقة سعيد حبيب : " نظام إدارى مقترح لتعليم جامعى عن بعد فى المملكة العربية السعودية فى ضوء بعض الخبرات المعاصرة " . دكتوراه غير منشورة – قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ١٩٩٨م .

٨٨- فاروق رضوان : " دراسة عن ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى " ، مؤتمر مواجهة ظاهرة التسرب فى التعليم الأساسى من أجل تنمية شاملة ، جامعة عين شمس ، ١١-١٤ يونية ، ١٩٩٧م .

٨٩- فريد أنطوان : " دراسة حول مشروع المدرسة الموازية " – الندوة العلمية الأولى – محو الأمية وعلاقتها بالمشكلة السكانية . (القاهرة ، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، مارس ، ١٩٩٤) .

٩٠- فؤاد أحمد حلمى : " كفاءة مدارس الفصل الواحد للفتيات " ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – شعبة التخطيط التربوى ، ١٩٩٨م .

٩١- فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨م).

٩٢- كوثر حسين كوجك وآخرون : مدرسة الفصل الواحد – فلسفتها – أهدافها – برامجها (وزارة التربية والتعليم ، مركز تطوير المناهج ، ١٩٩٦م) .

٩٣- ماسون ساندرا : " حقوق الأطفال فى التعليم " مستقبليات (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ع ٢٩ ، يونيو ١٩٩٩م) .

٩٤- مجدى عزيز إبراهيم : " مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر " – كراسات استراتيجية الأهرام ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية السنة التاسعة ، ١٩٩٦م .

٩٥- مجدى عزيز إبراهيم : رؤية مستقبلية فى تحديث منظومة التعليم ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١م) .

٩٦- محسن خضر : " تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى التعليم ما قبل الجامعى فى مصر خلال التسعينات " ، مجلة التربية والتنمية ، ع ١٢ ، السنة الخامسة – نوفمبر ١٩٩٧م .

٩٧- محمد حسنين العجمى : " بعض مشكلات التعليم فى المناطق النائية بالريف المصرى – دراسة ميدانية بريف محافظة الدقهلية " ، ماجستير – غير منشورة ، كلية التربية – جامعة المنصورة ١٩٨٩م .

٩٨- محمد حسنين العجمى وزميلاه : التربية وقضايا المجتمع المعاصرة . من سلسلة علم اجتماع التربية – الكتاب الأول – (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢م) .

٩٩- محمد حسنين العجمى ومحمد عطوه : " بعض متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع اقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة الدقهلية " . المؤتمر العلمى السادس – التربية الخاصة فى القرن الحادى والعشرين – تحديات الواقع وآفاق المستقبل ٧-٨ مايو ٢٠٠٢م ، كلية التربية – جامعة المنيا .

١٠٠- محمد حسنين العجمى : التربية وقضايا المجتمع المعاصرة – من سلسلة علم اجتماع التربية – الكتاب الثانى – (القاهرة ، العالمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م) .

١٠١- محمد حســنين العجمــى : التعليم الموازى لضمان تكافؤ الفرص التعليمية – الكتاب الرابع – (القاهرة ، العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م) .

١٠٢- محمد حسنين العجمى : المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة– الكتاب الثالث – (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧م).

١٠٣- محمد حسنين العجمى : التربية الجنسية من منظور الإسلام للحفاظ على هوية المرأة المسلمة ، القاهرة – دار التراث ، ٢٠٠٧م.

١٠٤- محمد متولى غنيمة : اقتصاديات تعليم الكبار (القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦م) .

١٠٥- محمد منير مرسى : الاتجاهات الحديثة فى تعليم الكبار (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧م) .

١٠٦- محمد منير مرسى : أصول التربية (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧م).

١٠٧- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (القــاهرة ، الأنجلــو المصرية ، ١٩٨٥م) .

١٠٨- محمود عبد الرشيد وأحمد فاروق أحمد : " الوضع الراهن لقطاع الخدمات فــى الريف المصرى ورؤية مستقبلية للتنمية – دراسة تحليلية بمحافظة المنيا " . مجلة كلية الآداب بالمنيا ، م ١٥ ، ج١ ، يناير ١٩٩٥م .

١٠٩- محمود محفوظ : " الأولويات التى احتوتها الخطة التنفيذية . للحملــة القوميــة الشاملة " مجلة التربية والتعليم ، السنة الثانية ، العدد الخامس ، مارس ، ١٩٩٦م .

١١٠- مراد صالح زيدان : " فرص التعليم الموازى فى بعض قرى الريف المصــرى – دراسة تقويمية " ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شــمس، العــدد ٢٤، الجزء الثالث ، ٢٠٠٠م .

١١١- مصطفى رسلان : " تطوير مناهج اللغة العربية فى مدارس الفصل " مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ع ٢، الجزء الأول ، ١٩٩٨م.

١١٢- معهد التخطيط القومى : تقرير التنمية البشرية فى جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٦م .

١١٣- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية : " تقرير حول جهود الدول العربية ذات العلاقة بالبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده والقضاء على أمية الكبار فى الدول العربية " – عرب يوريل – (القاهرة ، يونية ١٩٩٤م) .

١١٤- ملك زغلول : " التسرب فى الريف " دراسة مقدمة إلى مؤتمر ظاهرة التسرب من التعليم الأساسي من أجل تنمية شاملة . الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالتعاون مع مؤسسة فريدريش نارمان . القاهرة ، ١٧-١٨ مارس ، ١٩٩٧م .

١١٥- ملك زغلول : " مدارس المجتمع . طرائق بديلة للتعليم الأساسى – دراسة حالة" سلسلة اليونسيف ، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إبداعات فى التربية الأساسية، رقم (١) ، ١٩٩٧م .

١١٦- منير المرسى سرحان : فى اجتماعات التربية (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م) .

١١٧- مؤتمر الإسكندرية السادس : " تعليم الكبار وتحديات العصر " : – تقرير جمهورية السودان – تقويم الإنجاز فى مجال محو الأمية والخطة المستقبلية. الإسكندرية ، نوفمبر ، ١٩٩٤م .

١١٨- مى عبد الرحمن هراس: " تجربة التعليم المفتوح فى مصر – دراسة تقويمية لتجربة التعليم المفتوح بكلية التربية بجامعة القاهرة " ، ماجستير – غير منشورة – مقدمة إلى قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا ، ٢٠٠٠م .

١١٩- نبيل على : " ثورة المعلومات – الجوانب الثقافية " فى كتاب مركـز دراسـات الوحدة العربية – العرب والعولمة ، ١٩٩٨م .

١٢٠- نجوى يوسف جمال الدين : " إمكانية تحقيق التعليم للجميع عـام ٢٠٠٠م مـن خلال التعليم من بعد " الندوة الوطنيـة حـول متطلبات التربية فى الوطن العربى لمواجهة مستجدات عام ٢٠٠٢ م . القاهرة ؛ اللجنة الوطنية للتربية والتعليم والثقافية ، ٤-٦ مارس ١٩٩٦م .

١٢١- نجوى يوسف جمال الدين . " التعليم من بعد – التجربـة المصـرية " . مجلة التربية والتعليم ، م ٥ ، ع ١٥ ، مارس ١٩٩٩م وزارة التربية والتعليم – المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، مارس ١٩٩٩م .

١٢٢- هاربنس بهولا : " محو أمية الكبار – من المفـاهيم إلـى سياسـات التنفيـذ " مستقبليات- مج ١٩ ، ع ٤ مارس ١٩٨٩م .

١٢٣- هانى محمد يونس : " دراسة تحليلية لأراء النخبة فى تطوير التعليم المصـرى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة . دكتوراه غير منشورة ، كليـة التربية – جامعة الزقازيق – فرع بنها ، ٢٠٠٠م .

١٢٤- هناء أحمد عبد العال : " تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم التقنيات فى ضوء احتياجاتهم – دراسة حالة بمحافظة بنى سويف ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة القاهرة – بنى سويف ، ٢٠٠٠م .

١٢٥- وائل أمين القاضى : " دور المؤسسات فى التربية غير النظاميـة فـى الـوطن العربى الفلسطينى المحتل " تعليم الجماهير ، الجهاز العربى لمحـو الأميـة وتعليم الكبار ، ع ٤ ، سبتمبر ١٩٩٣م .

١٢٦- وزارة التربية والتعلـيم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر – سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، يوليو ١٩٨٣) .

١٢٧- وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية فى مصر (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٨٥م) .

١٢٨- وزارة التربية والتعليم : الحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار (القاهرة ، المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، ١٩٨٨م) .

١٢٩- وزارة التربية والتعليم : " الخطة التنفيذية للحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار ١٩٩٩/٩٠م " . مجلة التربية والتعليم ، السنة الثانية ، ع ٥ ، مارس ١٩٩١م .

١٣٠- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل (القاهرة ، مطبعة روزاليوسف ، ١٩٩٢م).

١٣١- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (٢٥٥) . والصادر بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧م . " المادة الرابعة " .

١٣٢- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (٣٢٨) والصادر بتاريخ ١٩٩٦/٩/٢٨م ، بشأن " تعديل المواد الحادية عشر والثالثة عشر والرابعة عشر . فى القرار الوزاري رقم (٢٥٥) الصادر بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧م " .

١٣٣- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (٦) . والصادر بتاريخ ١٩٩٧/٣/١م ، بشأن " قبول دارسات مدارس الفصل الواحد بالمرحلة الإعدادية " . المادة الثانية .

١٣٤- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٤٦) . والصادر بتاريخ ١٩٩٧/٤/٣م . بشأن " تعيين مُدرسة مواد ثقافية للتدريس بالصفين الرابع والخامس لمدارس الفصل الواحد " .

١٣٥- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٤٧) . والصادر بتاريخ ١٩٩٧/٤/٣٠م . " المواد : الأولى ، الثانية ، الخامسة " .

١٣٦- وزارة التربية والتعليم : توجيهات عامة لمدارس الفصل الواحد للفتيات. الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد للفتيات ، ١٩٩٧م .

١٣٧- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : بيان إحصائى بعدد المدارس والفصول والتلاميذ والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس التربية الخاصة . " القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٧م) .

١٣٨- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : إحصائيات التعليم الابتدائي ٨٩/١٩٩٠م حتى عام ١٩٩٧م . (القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٧م) .

١٣٩- وزارة التربية والتعليم : قانون رقم (٨) لعام ١٩٩١م . بشأن " محـــو الأميـــة وتعليم الكبار " المادة الثالثة . (القاهرة ، الهيئة العامة لشـــئون المطـــابع الأميرية ، ١٩٩٩م) .

١٤٠- وزارة التربية والتعليم : إحصائيات نسب الاستيعاب الصافى والإجمالى بالمرحلة الابتدائية خلال الأعوام ٩٢/١٩٩٣ن حتى ٩٨/١٩٩٩م. (القاهرة ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، ٢٠٠٠م) .

١٤١- وزارة التربية والتعليم : إحصائيات التعليم قبل الجامعى ٩٩/٢٠٠٠م (القاهرة ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، ٢٠٠٠م) .

١٤٢- وزارة التربيـــة والتعلـــيم : المؤتمر العربى الإقليمي حول التعليم للجميع. " موجهات إجرائية لسياسات تعليم الكبار فـــى الـــدول العربيـــة ٢٠٠٠م – ٢٠١٥م " ، القاهرة ، ٢٤-٢٧ يناير ٢٠٠٠م .

١٤٣- وزارة التربية والتعليم : تقييم ٢٠٠٠م للتعليم للجميع . " تقريـــر مقـــدم إلـــى المنتدى الاستشاري الدولى بشأن التعليم للجميع " . (القاهرة ، ٢٠٠٠م) .

١٤٤– وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم- إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة . نحو تعليم متميز للجميع ٢٠٠٠م (القاهرة، مطابع روزاليوسف ، ٢٠٠٠م) .

١٤٥– وزارة التعليم العالى : " البرنامج التنفيذي لأنشطة وزارة التعليم العالى ٩٩/٢٠٠٠م " . مكتب الوزير ، ٢٠٠٠ م

١٤٦– وزارة التعليم العالى : " تقارير اللجان الست الفرعية المنبثقة عن اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعى والعالى " . المؤتمر القومى للتعليم العالى ، ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠م.

١٤٧– وزارة التعليم العالى : " الإطار الاستراتيجي لتطوير المنظومة القومية للتعليم الجامعى والعالى " . ورقة عمل المؤتمر القومى للتعليم العالى ، ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠م .

١٤٨– وزارة التعليم العالى : " ماذا عن مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة " . إشراقة. نشرة ثقافية ، ع ١. (الإدارة العامة للبحوث الثقافية ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٣م) .

١٤٩– يحي عبد الوهاب : " دور تعليم الكبار فى حماية الطفولة " . تعليم الجماهير_(تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم ، ع ١٦ ، السنة ٢٦ ، ١٩٩٩م) .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(150) Arab Republic Of Egypt: *Girls Education in Egypt*, Egypt, Ministry of Education, 1997.

(151) **Athabasca University: "Introduction To All", Athabasca University. 1999.** ***http:// www.athabascau. Ca/main/intro.html***

(152) ***Athabasca*** **University: "Programs & Courses," Athabasca University, 1999.** ***http://www.Athabasa Cou. Ca./Programs.Courese.html.***

(153) ***Australasion*** **legal information institute; "Parallel Education"*****http://www.Austli.edu Au/other/media.olD.1057.Html.//Spetember.2001.***

(154) **Bright. B. (ed); "Studies In The Education Of The Adults",** ***the National institute of Adult Continuing Education in Assocation with the European, Vol. 28, No.1, April, 1996.***

(155) **Bruce, Pietry. Kowiki; "Knowledge and Power in Adult Education, Beyond freire An Hobermen",** ***Adult Education Quarterly, Vol. 46, 1996.***

(156) **Carnoy, M. and Levin, H.M.,** ***Education and Work In The Democratic State*****, Stan- ford, Stanford University press, 1985.**

(157) **Chassell, Diana; "Parallel Education and Defining the fourth sector", Australian** ***Journal Of Adult and Community Education, Vol. 36, No. 3, 1996.***

(158) **Deakin University: "Corporate Profile,"** ***http://www.du.deakin.edu.au.ht***

(159) **Eugene, B; Skolink Off;** ***The Elusive Transformations Science and Technology and the Evolution of international polities,*** **Princeton, Princeton University press, 1993.**

(160) Frier, poulo; *Education the Practice Of Freedom, London, Writers, 1989.*

(161) Helper, L; "The Characteristis of Rural One-room schools in Babour Country west Virginia that represent characteristics of Rural one room school in General.," M.A. thesis, Salm, Tokyo University, 1998.

(162) University of Wisconsin; *Highlight History of Extension in Wisconsin 1862 to 1999,* University of Wisconsin-Extension, 2000,.

(163) Hisham Abuzeid El Safi; "Adult Education Research trends and needs in the Arab Region", *Adult Education and development, No. 25, 1995.*

(164) Holmberg, Borje; "Open University," *the International Encyclopedia of Eductation* , Husen, T. and Neville, T. Oxford, pergamon press, 1995.

(165) Holmberg, Borje; *Theory and practice of Distance Education,* London, Rout ledge, 1995.

(166) Jarvis, P. (ed); "Perspectives On Adult Education and training in Europe," the *National institute of Adult continuing Education,* England 1992.

(167) Keegon, Desmond, J; "On Defining Distance Education," in *sewort, David and other (ed.s) Distance Education international perspectives,* London, Croom Helm, 1983.

(168) Knowlen, Malcon; *The Modern Practice of Adult Education* New York, Cambridge, 1990.

(169) La Belle, T.J and Ward, C.R;" Development through Nonformal Education in Tuijnman, Albert C.(ed);" *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford U.K. Pergam on press, 1996 .

(170) Malcolm, Waters; *Globalization Roulade*, press, Washington, D.C. 1998.

(171) Merriam, Sharon. B; "Something Old, Something new, Adult Education theory for the twenty first century;" *New Directions for Adult and continuing Education, No. 89, Spring* 2001.

(172) Mazirow, J; "Contemporary Paradigms of Learning" *Adult Education quarterty, 1996.*

(173) Muta, H. Adsaifo, T; Comprehensive cost Analysis of The University of the air in Japan., *Higher Education. Vol. 290, No.2, 1999.*

(174) Per Dalin and Val Drust; *Towards Schooling for The Twenty First century;* London, Cassel 1996.

(175) Shale, Douglas; "University Distance Education in Canada," *in Harry, Keith (ed), Higher Education through open and Distance Learning*, London, Rutledge, 1999.

(176) Takalaj, Tuomas; "Nopal,. From Parallel Education projects towards supporting a Basic and primary Education subsector Development program, institute of Development studies. University of Helsinki," *Website http://www.Volt.Helsinki.fi/kmi/2nepoal.htm.*

(177) The International Bank for Reconstruction and Development; *Knowledge for Development*, 1999.

(178) The Open University; Vital Statistics, P.L. *http://www.open.Ac.Uk/opportunities for Business.html.*

(179) The World Almonace & Book of Facts 2000; *Primedia Refence* inc, New Jersey, VSA, 2000.

(180) Tuijuman, A; "Recurrent Education Earning and Well-being, Afifty- year" Longitudinal study of cohort of Swedish men, 1989.

(181) U.N.E.S.C.O; The Development of Adult Education, "*Aspects and trends," Fourth international conference on Adult Education*, Paris, 1991,

(182) U.N.I.C.E.F; "Challengen for childing and women in the 1990," *Unicef Regional Eastern and southern Affrica office*, Nairobi, 1992.

(183) U.N.I.C.E.F; *Education girls and women*, New York, Unicef, 1992.

(184) United Nations Educational, "*Scientific and cultural organization"; Agenda for the future of Adult learning Fifth international conference on adult Education (confintelar)*, congress certrum Hamburg, (C.C.H) Hamburg, 19-18 July, 1997.

(185) University of Wisconsin Extensions;Mission,*http://www.UWex.edu/disted/home.html*

(186) Wisconsin Assoclation of Distance Education Networks; "Vision, mission and organization/ structure", *http://www.Awex.edu/elisted/home:html.*
(187) Wolfgang H. Reinicle*; Global Public: Policy Brooking instatute*, press Washington, D.C., 1998.

المحتـــويـــات

الموضوع	رقم الصفحة
تقديم	١
الفصل الأول: علم اجتماع التربية النشأة – التطور.	٨
مقدمة	٩
أولاً: المرحلة الأولى (مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية)	١١
ثانيا: المرحلة الثانية (مرحلة علم الاجتماع التربوى)	١٦
ثالثا : المرحلة الثالثة (مرحلة علم اجتماع التربية)	٢٧
عود على بدء.	٤٤
الفصل الثانى: علم اجتماع التربية المعاصر اتجاهاته – مجالاته	٤٧
مقدمة	٤٨
أولاً: الاتجاهات الجديدة فى علم اجتماع التربية المعاصر.	٥١
ثانيا: مجالات علم اجتماع التربية المعاصر.	٧٠
عود على بدء.	٧٣
الفصل الثالث: تكافؤ الفرص التعليمية	٧٤
مقدمة	٧٥
أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية : المفاهيم – المبادئ الحاكمة - المستويات	٧٨
أ) مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.	٧٨
ب) المبادئ الحاكمة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص	٨٠

الموضوع	رقم الصفحة
التعليمية.	
ج) مستويات تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية.	٨٢
ثانيا: تكافؤ الفرص التعليمية ضمن وثائق تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية.	١٠١
أ) معالم تكافؤ الفرص فى التعليم النظامى بجمهورية مصر العربية.	١٠٣
ب) تعقيب تحليلى ناقد.	١١٣
وبعد ..	١١٨
الفصل الرابع: التعليم الموازى	١٢٠
مقدمة	١٢١
أولاً: التعليم الموازى : المفهوم – الخصائص – المهام الوظيفية - الأشكال.	١٢٣
أ) مفهوم التعليم الموازى.	١٢٣
ب) خصائص التعليم الموازى.	١٢٥
ج) وظائف التعليم الموازى.	١٢٩
د) مجالات التعليم الموازى وأشكاله.	١٣١
ثانيا: التعليم الموازى لماذا ؟	١٣٣
أ) ظاهرة الكوكبة والعولمة *Globlization*	١٣٤
ب) تسارع الثورة العلمية والتكنولوجية.	١٣٦
ج) اتساع المشاركة الديمقراطية وانتشارها.	١٣٩
د) ثورة المال والتحولات الإقتصادية.	١٤٠
هـ) ثورة النمو السكانى والظواهر المصاحبة لها	١٤٢
وبعد	١٤٥

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الخامس: المشاركة المجتمعية فى التعليم	١٤٦
مقدمة.	١٤٧
أولاً: طبيعة المشاركة المجتمعية فى التعليم : المفاهيم – الأهداف – الأسس والمبادئ.	١٥٢
أ) مفهوم المشاركة المجتمعية.	١٥٢
ب) أهداف المشاركة المجتمعية فى التعليم.	١٥٥
ج) أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية فى التعليم لأهدافها.	١٥٨
ثانيا: أطراف المشاركة المجتمعية فى التعليم ومجالاتها.	١٦١
أ) الأسرة.	١٦٣
ب) مؤسسات المجتمع المحلى.	١٦٤
ج) الجمعيات الأهلية.	١٦٦
ثالثا: موقع المشاركة بين معالم تطوير التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية.	١٧٠
وبعد .	١٧٨
الفصل السادس: المشاركة المجتمعية فى التعليم بجمهورية مصر العربية	١٨٢
مقدمة	١٨٣
أولاً: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم حتى ثورة يوليو ١٩٥٢م.	١٨٤
أ) فى عهد محمد على وخلفائه (١٨٠٥م – ١٨٨٢ م).	١٨٤
ب) خلال فترة الاحتلال البريطانى (١٨٨٢م – ١٩٢٣م).	١٨٦
ج) خلال فترة الاستقلال الجزئى (١٩٢٣م –١٩٥٢ م).	١٨٨

الموضوع	رقم الصفحة
ثانيا: المعالم الرئيسة للمشاركة المجتمعية فى التعليم من ثورة يوليو ١٩٥٢م حتى عام ٢٠٠٥م	١٩١
أ) منذ عام ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٧٧م.	١٩١
ب) منذ عام ١٩٧٧م وحتى عام ٢٠٠٥م.	١٩٧
وبعد	٢١٦
الفصل السابع: الهوية ومخاطر العولمة.	٢٢٥
مقدمة	٢٢٦
أولاً: الإطار المفاهيمى للهوية: المفاهيم – السمات – المكونات.	٢٣٢
أ) الهوية : المفاهيم – السمات.	٢٣٥
ب) مكونات الهوية وأبعادها.	٢٣٨
ثانيا: مخاطر العولمة وتداعياتها:	٢٤٣
أ) العولمة: المفاهيم – الجوانب.	٢٤٤
ب) المخاطر السلبية للعولمة وتداعياتها.	٢٥٢
وبعد ..	٢٦١
الفهارس	٢٦٢
فهرست المراجع والمصادر	٢٦٣
فهرست المحتوى	٢٩٠